



**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ROSINEY DOMINGAS DE ARAÚJO

**A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
COLÉGIO ESTADUAL RODRIGO RODRIGUES DA CUNHA EM PIRES
DO RIO (GO).**

**Assunção – Paraguai
2021**

ROSINEY DOMINGAS DE ARAÚJO

**A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
COLÉGIO ESTADUAL RODRIGO RODRIGUES DA CUNHA EM PIRES
DO RIO (GO)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da FICS – Facultad
Interamericana de Ciências Sociales, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Ciências da Educação

Orientador: Prof. Dr. Gleyvison Nunes dos Santos

**Assunção – Paraguai
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

ROSINEY DOMINGAS DE ARAÚJO

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO COLÉGIO ESTADUAL RODRIGO RODRIGUES DA CUNHA EM PIRES DO RIO (GO)

Total de Páginas: 86

Tutor: Prof. Dr. Gleyvison Nunes dos Santos

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação

FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Asunción-Paraguay, 2021

Áreas Temáticas: Inclusão. Professor de Apoio. Deficiência Intelectual.

Deficiência Intelectual. Inclusão. Professor de Apoio. Ensino e Aprendizagem

Código da biblioteca:

ROSINEY DOMINGAS DE ARAÚJO

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO COLÉGIO ESTADUAL RODRIGO RODRIGUES DA CUNHA EM PIRES DO RIO (GO)

Dissertação submetida à aprovação da Banca Examinadora do Programa de Pós - graduação da FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Dissertação aprovada em ____/____/ 2021.

Aprovado () Aprovado com ressalvas () Reprovado ()

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gleyvison Nunes dos Santos
Orientador

Membro da Banca Examinadora

Director General da FICS / Membro da Banca Examinadora

Membro da Banca Examinadora

**Assunção – Paraguai
2021**

Dedico esta dissertação à minha família, pela confiança, pelo carinho e apoio que sempre devotaram, proporcionando condições para a conclusão deste Projeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela saúde e força para realizar este trabalho.

As amigas Cristiane, Silvia e Cíntia, que me apoiaram e auxiliaram durante a construção deste projeto.

Ao meu coordenador, Professor Gleyvison Nunes dos Santos, por propiciar oportunidade de concluir este curso.

Ao Professor Jeferson Diniz Silva, por ter aceitado acompanhar-me neste projeto. Sua ajuda fez toda a diferença neste trabalho. Agradeço com profunda admiração pelo vosso profissionalismo.

“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”. (Immanuel Kant)

RESUMO

A inclusão é uma luta que tem sido travada nos últimos anos dentro das instituições de ensino regular, processo este que encontra inúmeras barreiras nas instituições de ensino, desde a falta de materiais didáticos, profissionais qualificados, infraestrutura física, dentre outros aspectos. Há nesse contexto que se destacar a figura do professor de apoio, um profissional que, muitas vezes é pouco reconhecido ou valorizado nessas instituições, mas que desenvolve um trabalho de extrema importância nas instituições de ensino em busca de uma inclusão mais efetiva. A observação do cotidiano das instituições de ensino, assim como do trabalho realizado por professores de apoio deu origem ao interesse por esse tema de pesquisa que busca discutir o trabalho realizado pelo professor de apoio no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. A pesquisa parte de uma discussão bibliográfica e, posteriormente, de uma pesquisa de campo no Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha, onde foi aplicado um questionário aos professores que já desempenharam essa função na instituição. Como resultados da pesquisa pode-se citar o fato de que o professor de apoio acaba desenvolvendo um trabalho isolado do regente, o que dificulta um maior alcance de resultados, mas não há dúvidas de como ele é importante para auxiliar os alunos com deficiência intelectual favorecendo o processo de inclusão e na aprendizagem desses alunos

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Professor de Apoio. Deficiência Intelectual. Aprendizagem

RESUMEM

La inclusión es una lucha que se ha librado en los últimos años dentro de las instituciones educativas regulares, un proceso que enfrenta muchas barreras en las instituciones educativas, desde la falta de material didáctico, profesionales calificados, infraestructura física, entre otros aspectos. En este contexto debemos destacar la figura del profesor de apoyo, un profesional muchas veces poco reconocido y valorado en estas instituciones, pero que desarrolla una labor de suma importancia en las instituciones educativas en busca de una inclusión más efectiva. La observación del día a día de las instituciones educativas, así como el trabajo realizado por los profesores de apoyo dio origen al interés por este tema de investigación que busca discutir el trabajo realizado por el profesor de apoyo en el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual. La investigación parte de una discusión bibliográfica y, posteriormente, de una investigación de campo en el Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha, donde se aplicó un cuestionario a los profesores que ya han desempeñado esta función en la institución. Como resultados de la investigación se puede citar el hecho de que el profesor de apoyo acaba desarrollando un trabajo aislado del director, lo que dificulta una mayor consecución de resultados, pero no cabe duda de lo importante que es ayudar a los alumnos con discapacidad intelectual favoreciendo el proceso de inclusión y el aprendizaje de estos alumnos

Palabras clave: Educación inclusiva. Profesor de apoyo. Discapacidad intelectual. Aprender

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
15.1 Problema.....	12
15.2 Problematização.....	12
15.3 Justificativa.....	13
15.4 Hipótese.....	14
15.5 Objetivos.....	14
15.5.1 Geral.....	14
15.5.2 Específicos.....	14
16 MARCO METODOLÓGICO – ENTENDENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	15
16.1. A Pessoa com Deficiência na História.	15
16.1.1 A História da Educação para Pessoas com Deficiência – contexto geral.	19
16.1.2 A Educação Inclusiva no Brasil.	22
16.1.3 A Formação de Professores para atuar na Educação Inclusiva no Brasil.....	30
16.2. AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.	37
2.2.1 Deficiência Intelectual/Mental – Conceitos, História e Características.....	37
2.2.2 O Professor de Apoio.....	44
2.2.3 As Contribuições do professor de Apoio no Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual.	47
3 MARCO METODOLÓGICO.....	59
3.1 A Pesquisa.....	59
3.2 Campo de Estudo.....	60
3.3 População e Amostra.....	64
3.4 Coleta de Dados.	64
17 Discussão dos Dados.	64
CONCLUSÃO.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	85
Apêndice A. Termo de Solicitação da Pesquisa de Campo.....	93
Apêndice B. Questões da Entrevista aos Professores.....	94

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema debatido mundialmente, isto porque a história da humanidade demonstra um amplo processo de preconceito e isto acabou deixando resquícios nos dias de hoje, pois mesmo com a conquista de vários direitos, pessoas com deficiência ainda encontram muitas dificuldades de inserirem-se socialmente, seja na escola, no trabalho, na área pública, entre outras questões.

Quando se fala em educação escolar, esse preconceito também é histórico. Por muito tempo, pessoas com deficiência foram impedidas de frequentar a mesma escola que pessoas que não possuem tais deficiências. Como o passar dos séculos, a sociedade como um todo foi modificando-se e assim, leis e instituições foram sendo criadas em prol dos direitos e da inserção desses indivíduos na sociedade. As instituições de ensino hoje vivenciam a proposta da educação inclusiva, onde o aluno com deficiência tem o direito de estudar na escola regular, o que seria muito benéfico a ele, principalmente porque é uma forma de lutar contra preconceitos e promover uma maior inclusão desses indivíduos, na escola e na sociedade.

É nesse contexto que destaca-se a figura do professor de apoio, profissional que possui formação e qualificação para atuar junto a esses alunos que possuem deficiência, auxiliando-os a vencer suas dificuldades, adaptando metodologias e conteúdos, e oferecendo maiores possibilidades de que esse aluno consiga adaptar-se ao espaço escolar e também que tenha maiores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente porque nem sempre o professor da sala de aula regular irá conseguir atender as suas particularidades e necessidades. De acordo com Souza, Valente e Pannuti (2015, p.01) o professor de apoio é um mediador entre a criança com necessidades educacionais especiais, conteúdos e o espaço escolar, onde "tais intervenções podem ocorrer tanto na adaptação do material pedagógico proposto pela escola, quanto na mediação social entre a criança com deficiência e o ambiente em que ela se encontra".

Nem todas as instituições de ensino e nem todos os alunos que possuem deficiência tem acesso ao professor de apoio, isto porque existem alguns critérios a ser seguidos e com isto, muitas vezes esses alunos não recebem a atenção necessária diante de suas dificuldades, o que impede que eles tenham melhor aprendizagem desenvolvimento. Para Souza, Valente e Pannuti (2015, p.03) "é

preciso estruturar as escolas para facilitar que as políticas inclusivas sejam seguidas e caracterizar o papel de cada profissional no processo de inclusão, para assim poder ajudar os alunos com deficiência intelectual a se desenvolverem cada vez mais".

15.1 Problema

De que forma o professor de apoio pode favorecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual?

15.2 Problematização

- Quem é e quais as funções do professor de apoio no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual?
- Que tipo de formação o professor de apoio recebe para atuar na educação de alunos com deficiência intelectual?
- De que forma o professor de apoio auxilia na inclusão do aluno com deficiência intelectual?

15.3 Justificativa

A escolha do tema "professor de apoio e inclusão" surgiu a partir da observação do cotidiano das instituições de ensino que abriram-se a proposta da educação inclusiva. Em muitas dessas instituições, alguns profissionais atuam como professor de apoio, tendo ou não a qualificação necessária para atender os alunos, mas, em geral, trazendo a eles muitos benefícios, principalmente diante da dificuldade do professor regente de atuar junto a esses alunos, as diversidades de deficiência e conseqüências que elas geram a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

As inquietações acerca da inclusão educacional e social dos alunos com deficiência intelectual motivou a pesquisadora na busca de ampliar seus conhecimentos e conhecer novos, de modo especial, intervenções pedagógicas no atendimento desses alunos com deficiência intelectual, para que tanto o professor de apoio quando o professor regente possa planejar e executar as ações ou atividades no seio da escola e contribuir no acompanhamento da família.

Ao falar da família, foi uma outra preocupação na construção desta pesquisa, no sentido de dar suporte, subsídios no acompanhamento da família com os seus filhos. Seria uma forma da família continuar as atividades realizadas na escola. Para isso, também, esse trabalho foi confeccionado.

É interessante e importante discutir essa questão porque a inclusão é uma necessidade de toda a sociedade e por isto todos precisam compreender e lutar por essa questão para que ela possa, realmente se efetivar. Sem que, por exemplo, os pais de um aluno com deficiência compreendam o direito que ele possui de ter um professor de apoio, eles não poderão procurar esses direitos. O esclarecimento é algo de extrema importância para que os direitos venham a ser efetivados.

15. 4 Hipótese

A inclusão sendo um processo de extrema importância na sociedade, somente pode ser efetivada se os professores e demais profissionais a frente desse processo apresentarem qualificação para compreender o que é a inclusão, as necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual, como eles podem ser incluídos respeitando suas necessidades e particularidades, se tiverem a infraestrutura e apoio necessário para alcançar os objetivos propostos nesse processo. Nesse contexto, o professor de apoio é figura fundamental, já que está qualificado para compreender e para atuar diante das necessidades e particularidades apresentadas pelo aluno com deficiência intelectual.

15.5 Objetivos

15.5.1 Geral

- Discutir a importância do professor de apoio no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha em Pires do Rio (GO).

15.5.2 Específicos

- Analisar como o professor de apoio trabalha nas instituições de ensino;
- Enfocar a relação do professor de apoio com o professor regente e a importância do ensino colaborativo para ao aluno com deficiência intelectual;
- Discutir quais as dificuldades o professor de apoio encontra em seu trabalho no Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha em Pires do Rio (GO).

16 MARCO TEÓRICO – ENTENDENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esse capítulo objetiva compreender o que é a educação inclusiva e para isto pretende fazer uma contextualização histórica em torno desse processo, uma vez que nem sempre as instituições de ensino foram abertas a educação de pessoas com deficiência. A possibilidade de que uma pessoa com deficiência seja escolarizada na escola regular é algo recente, fruto de muitas mudanças sociais, especialmente porque historicamente o indivíduo com deficiência foi alvo de discriminação e preconceitos. Para Amaral (2014) as pessoas consideradas como diferentes eram excluídas e segregadas da sociedade. Com o passar dos séculos, porém, o processo de democratização, o debate em torno da inclusão começou a se intensificar levando ao acesso das pessoas com deficiência nas instituições de ensino regular, em um processo mais de integração do que de inclusão. Esse é um processo lento e seus resultados tem sido avaliados aos poucos, pois ainda há grandes dificuldades para colocá-lo em prática.

16.1 A Pessoa com Deficiência na História

A compreensão da educação inclusiva e da ação do professor de apoio nesse contexto exige, inicialmente, que se compreenda como a humanidade por séculos tratou e ainda trata o indivíduo com deficiência. A visão da sociedade sobre essas pessoas passou por diferentes momentos históricos, assim como retrata Rodrigues e Lima (2017), para quem essa compreensão é necessária para entender os direitos que atualmente são revertidos a essas pessoas, qual o papel da educação inclusiva e as lutas travadas contra o preconceito e a exclusão.

De acordo com Aranha (2005), povos como os romanos e gregos tem sua relação com as pessoas com deficiência relatadas na literatura da época e também na bíblia. Nesse período, haviam dois agrupamentos sociais, os nobres, que eram as pessoas de maior poder aquisitivo, político e social e o populacho, pessoas que muitas vezes nem eram consideradas como humanas, e economicamente dependentes da nobreza. Para o autora, o valor de uma pessoa estava em suas características pessoais e naquilo que ela poderia oferecer a sociedade e todo aquele que era diferente, era exterminado ou abandonado.

A existência da deficiência, portanto, era um fator que levava a exclusão, pois gerava uma visão de ineficiência, de incapacidade e improdutividade. Se nada podia ser feito, era preciso aceitar essa condição e em muitos casos, exterminá-la. Era comum a referência a essas pessoas como “diferentes” como se viu, por exemplo, na Bíblia, ao fator do cego, manco ou leproso, pessoas que aparecem como pedintes e rejeitados, pessoas amaldiçoadas pelos deuses. Os “retardados mentais” eram tratados como bobos ou palhaços, servindo de diversão para senhores e seus hóspedes (ARANHA, 2005).

Com o passar dos tempos, diferentes termos foram utilizados para referir-se a pessoas com deficiência, desde retardados, excepcionais, pessoas com necessidades educacionais especiais, indivíduo especial, enfim, termos utilizados para mascarar a existência dessas deficiências. Pan (2008, p.28) considera que “as diferentes formas de nomear podem apenas representar o esconderijo de velhas arapucas e maquiar valores sociais contraditórios e a encobrir as tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão”.

A história da educação especial, ou educação destinada a pessoas com deficiência tem seus primeiros traços já na idade antiga, onde era comum a exclusão da criança que nascia com deficiência. Em Esparta, na Grécia Antiga, por exemplo, crianças com deficiência eram abandonadas nas montanhas para viver a própria sorte, onde, geralmente morriam de fome ou até mesmo eram devoradas por animais (CORREIA, 1997 apud CORCINI e CASAGRANDE, 2017, p.20).

Entre os romanos, as crianças que possuíam algum “defeito”, eram jogadas em rios ou de penhascos. Entre os egípcios, a situação não era diferente e era comum matar os deficientes com marretadas na cabeça ou enterrá-los em sarcófagos acreditando que esse processo traria uma purificação de suas almas e em uma outra vida eles voltariam com beleza e inteligência (CORREIA, 1997 apud CORCINI e CASAGRANDE, 2017, p.23).

Inúmeros são os registros que demonstrar que houve uma profunda resistência de diversos povos em relação aqueles que possuíam deficiência e suas vidas sempre foram ameaçadas. De acordo com Misés (1977) apud Corcini e Casagrande (2017, p.06), o pensamento da época era o seguinte:

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas, asfixiamos recém nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis, ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão

que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (MISÉS, 1997 apud CORCINI e CASAGRANDE, 2017, p.23).

No caso dos países europeus, durante a Idade Média, era comum a associação das pessoas com deficiência a uma imagem demoníaca e a atos de feitiçaria, o que gerava sobre eles perseguição e morte, perseguição e afastamento social. De acordo com Ferreira (2004, p.66) haviam diferentes opiniões sobre essas pessoas, “uma seria a marca da punição divina, a expiação dos pecados; outra dizia respeito a expressão do poder sobrenatural, ou seja o acesso as verdades inatingíveis para a maioria”. De acordo com Rodrigues e Lima (2017, p.24):

Já no Cristianismo, através do fortalecimento da Igreja Católica, começou a surgir no cenário político um novo segmento: o clero. Assim como na Antiguidade, restava ao povo o trabalho, e, ao clero e a nobreza, o enriquecimento e o poder. As pessoas doentes, defeituosas e/ ou mentalmente afetadas não podiam ser exterminadas, porém, dependiam da caridade humana. Assim como ocorria na Antiguidade, a pessoa “diferente” servia como fonte de diversão e material de exposição.

A partir do século XII, a Inquisição Católica e a Reforma Protestante proporcionaram a expansão do poder da igreja sobre a sociedade, e com isto, passou-se a questionar o discurso da igreja e as ações desenvolvidas pelo clero, já que demonstravam-se abusivas e geravam opiniões divergentes dentro da própria igreja. Qualquer posicionamento contra a igreja, porém, gerava perseguição e violência, até mesmo com morte na fogueira e pessoas com deficiência, especialmente, deficiência mental, passaram a ser consideradas como uma ameaça para a Igreja. Sobre tal momento, Rodrigues e Lima (2017, p.24) afirmam que se na “Antiguidade a pessoa deficiente era esquecida e praticamente “não existia”, no período medieval, a questão era talvez, pior, pois no plano da metafísica, de natureza religiosa, a pessoa com deficiência era considerada “demoníaca”.

Passado esse período de maior influência da igreja sobre a vida das pessoas, inicia-se a Revolução Burguesa (1640) e com isto a igreja começa a perder poder na sociedade. Essa revolução foi responsável pela implantação de uma nova forma de produção, o capitalismo mercantil, que foi a primeira fase do capitalismo. De acordo com Aranha (2005), nesse período passou-se a relacionar a deficiência com a questão orgânica, tratado como uma causa natural e eu por isto poderia ser tratado a partir da alquimia, magia e da astrologia, métodos da medicina em seus primeiros passos.

No século XVII, a medicina já havia se desenvolvido mais e surgiu a tese da organicidade, o que contribuiu para que a deficiência fosse melhor compreendida como um processo natural do ser humano. A partir dessa tese, as pessoas com deficiência passaram a receber tratamento de estimulação, e mesmo que de forma ainda lenta, ações direcionadas ao ensino, a partir do século XVIII (ARANHA, 2005).

Chegando-se ao século XVII, as pessoas com deficiência passaram a ser internadas em orfanatos, manicômios, prisões e outras instituições como forma de excluí-las do convívio social. Essa situação de segregação só foi modificando-se com o surgimento de legislações por todo o mundo, citando a necessidade de respeito pela diferença, além de reconhecerem esses indivíduos como cidadãos como outros quaisquer (BERGAMO, 2010).

Foi, porém, com os resultados trazidos pela Segunda Guerra Mundial, que gerou um grande número de pessoas com deficiência que a preocupação com esses indivíduos tornou-se alvo de maior atenção. Tanhan (2012) cita que os direitos das pessoas com deficiência passou a ser alvo de maior reivindicação, isto porque aumentou-se o número de pessoas tanto com deficiência física como mental:

Foi a partir da Segunda Guerra Mundial que o direito necessita se preocupar com grupos sociais específicos, nesse caso surgem os mutilados da guerra, pessoas que foram para a guerra sem nenhuma deficiência e voltam às suas casas com algum tipo de mutilação que impedem a fruição normal de suas atividades de vida diária. (TAHAN, 2012, p.21).

O olhar das pessoas para com os indivíduos com deficiência foi se modificando, repensando-se conceitos, criando leis, instituições, buscando criar um contexto social diferenciado para atender esses indivíduos e assim promover maior aceitação e deles de seus direitos. Assim sendo, aos poucos a Europa passou a vivenciar mudanças socioculturais e uma das principais consequências desse processo foi um maior reconhecimento do valor do ser humano, o avanço científico e o fim de muitos dogmas que, por muito tempo dominaram a cultura europeia e mundial e assim:

[...] reconhecendo-se que o grupo de pessoas com deficiência deveria ter atenção específica fora dos abrigos ou asilos para pobres e velhos. Apesar das malformações físicas ou limitações sensoriais, essas pessoas, de maneira esporádica e ainda tímida, começaram a ser valorizadas enquanto seres humanos. (NEGREIROS, 2014, p.15)

É diante dessa contextualização que cita-se que foi a mudança de visão sobre o deficiente e suas necessidades que deu origem a ideia de proposta da inclusão. Desse período aos dias atuais, muita coisa mudou, porque a própria sociedade passou por profundas mudanças e com isto, a visão sobre a deficiência e sobre as pessoas com deficiência também modificou-se profundamente. Atualmente, esses cidadãos possuem inúmeros direitos garantidos em diversos tipos de legislações e políticas nacionais e internacionais.

16.1.1 A História da Educação para Pessoas com Deficiência – contexto geral

O fato é que o indivíduo com deficiência não sendo valorizado dentro da sociedade também não tinha para si um modelo educacional e de acordo com Ferreira (2004), foi apenas no século XVI quando se inicia um momento diferenciado de atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais em todo o mundo ocidental, onde passa-se da órbita da influência da igreja, para o olhar da medicina sobre essa questão. Sobre tal momento, Corcini e Casagrande (2017, p.06) afirmam que:

No século XVII e meados do século XIX, inicia-se a chamada fase de institucionalização, onde as pessoas deficientes eram segregados e protegidos em instituições residenciais. Logo no início do século XX, surgem as escolas e as classes especiais dentro das escolas públicas, visando oferecer ao deficiente uma educação diferenciada.

No século XIX, destacou-se a figura de Jean Marc Itard (1774-1838), considerado o pai da educação especial. O educador fez um importante trabalho com um menino de 12 anos, chamado Vitor, conhecido como “menino lobo”, que apresentava uma deficiência mental profunda, pois havia sido criado com lobos na floresta. O caso ficou conhecido em todo o mundo e passou a ser reconhecido como uma possibilidade de ensinar pessoas com deficiência. Jean acreditava que seu aluno considerado como “retardado” era alguém educável e até hoje seus estudos servem de referência para outros estudiosos da área (JANUZZI, 1992).

Corcini e Casagrande (2017) citam que em meados do século XVI, vários profissionais, entre eles médicos e pedagogos iniciaram uma maior preocupação com

a educação de pessoas com deficiência, isto porque eles viviam em total descaso em todo o país, sendo atendidos apenas pelo assistencialismo em asilos e manicômios.

Surgiu no século XVI o primeiro hospital psiquiátrico, porém, um lugar marcado pelo confinamento dessas pessoas que apresentavam deficiências. Foi, porém também a primeira iniciativa real de que a deficiência fosse tratada, utilizando-se para isto conhecimentos da alquimia, astrologia e da magia, as principais ciências em voga nessa época. Para Romero e Souza (2008, p.03) consideram que:

Essa mudança da visão da sociedade onde o “natural” passa a ser o critério de norma e valor juntamente com a criação das instituições caracteriza o primeiro paradigma da sociedade em relação ao deficiente: a institucionalização. Os deficientes eram levados para hospitais psiquiátricos, eram tirados de circulação, pois, como as famílias, agora proprietárias de seus corpos e força e trabalho, precisavam trabalhar na industrialização nascente e não podiam mais cuidar dos considerados inválidos, havia que se buscar um lugar para eles.

Essa visão sobre as pessoas com deficiência durou até por volta do século XVIII e XIX, mas foi no século XX que muitos debates começaram a ser travados em torno dos direitos das pessoas com deficiência. Houve um questionamento sobre o processo de institucionalização, especialmente porque houve o reconhecimento que essas instituições eram desumanizadoras, afetavam de forma negativa a autoestima desses indivíduos e os “impossibilita de viver em sociedade, os tratos não eram adequados e era muito dispendioso para o governo manter essa massa improdutiva segregada” (SILVA, 2003, p.07). Nesse mesmo período as discussões em torno dos direitos humanos e do reconhecimento dos direitos dos deficientes também fortaleceu-se.

Iniciou-se o que ficou conhecido como paradigma dos serviços, cuja principal ideia é a da integração. A função das instituições modificou-se, deixando de serem locais de confinamento, para prepararem a pessoa com deficiência para conviver em sociedade, para ser o mais auto-suficiente possível, preparando-o também para trabalhar. Sobre tal processo, Bueno (1999, p.08) considera que:

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida que centrava toda sua argumentação na perspectiva de detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso na afirmação – sempre que suas condições pessoais permitirem.

Foi, porém, um paradigma que recebeu muitas críticas e passou a ser constantemente questionado, isto porque postulava a possibilidade de que uma pessoa com deficiência fizesse as mesmas atividades que outras que não tinham essas deficiências. Foi um questionamento bastante rápido se comparado ao questionamento do paradigma da institucionalização que durou mais de quatro séculos, isto da criação do primeiro hospital até que se pensasse a possibilidade da integração.

Na década de 1970 foi iniciado um amplo movimento de inclusão, que baseava-se na busca pela integração das pessoas com deficiência na sociedade, principalmente nos espaços escolares. Dessa forma, os autores afirmam que:

[...] não era algo institucionalizado, havendo certa rejeição do ensino público em aceitar essas pessoas, cabendo assim ao ensino privado educá-las o mais próximo possível ao ensino normal. É importante aqui ressaltar que o governo não assumia nenhuma responsabilidade sobre elas, continuando sob rejeição do poder estatal (SANTOS; AURELIANO, 2012, p. 297).

Mas, nesse período não haviam leis que obrigassem as instituições de ensino regular a receberem indivíduos com deficiência, mesmo que estes apresentassem, claramente a capacidade de aprender normalmente, como qualquer outra pessoa. Mas, antes disso, em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) emitiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde declarava-se que todos os homens são iguais entre si, tanto em direitos como em deveres e com isto, indivíduos com deficiências também deveriam ter acesso aos mesmos direitos que as outras pessoas sem deficiência tinham. Através dessa postulação, a ideia da inclusão fortaleceu-se por todo o mundo.

A inclusão é conhecida como “terceiro paradigma” também designada como paradigma do suporte. De acordo com Romero e Souza (2008, p.04) até que essa ideia fosse construída, surgiram pensamentos interessantes que “consideram as diferenças entre as pessoas como característica do humano, localizando as deficientes não mais como orgânica e sim como ecológica, ou seja, algo que faz parte da humanidade, do meio”. Ou seja, houve uma verdadeira mudança no posicionamento que as pessoas tinham em relação aos indivíduos com deficiência, o que fez surgir setores específicos na sociedade para tratarem desse grupo, adaptando logradouros públicos, buscando criar cotas nas empresas para receber essas

peessoas, criar meios de transporte adaptados, enfim, uma busca por acabar com preconceitos que historicamente haviam sido construídos não apenas no país, mas em diversos outros lugares no mundo.

Romero e Souza (2008) consideram que ainda que estaria em voga na atualidade um quarto paradigma conhecimento como “empowerment”, um termo que ainda não recebeu tradução para o português, especialmente porque ainda está muito longe de fazer parte da realidade brasileira. É um paradigma que se baseia na busca por dar maior poder de decisão e de determinação as pessoas que possuem deficiência, de forma que elas tenham maior autonomia e possam, sozinhos, tomar decisões sobre sua própria vida.

16.1.2 A Educação Inclusiva no Brasil

A educação especial no Brasil é, assim como em outros países marcada por segregação, já que no período colonial, por exemplo, pessoas com deficiência não tinham nenhum tipo de atenção do poder público, vivendo a margem da sociedade e sendo alvo apenas do assistencialismo de pessoas e instituições. A filantropia veio primeiro que as ações do poder público, e apenas no final do século XIX foram criadas as primeiras instituições governamentais para educação de pessoas surdas e cegas (CORCINI e CASAGRANDE, 2017).

Na perspectiva de Januzzi (2004) apud Pitta (2007) quando se fala em educação para pessoas com deficiência no Brasil, três perspectivas diferenciadas precisam ser pensadas:

A – as [concepções] centradas apenas na deficiência, na diferença em relação ao considerado normal; B – as que enfatizam ora o contexto, em que a educação visa somente à preparação para ocupar lugares no mercado de trabalho existente, ora a educação, que passa a ser redentora da realidade; C – a que ressalta a educação como mediação, procurando estabelecer o diálogo entre ela e o contexto, enfatizando a formação política do aluno: conhecedor dos condicionantes históricos e apropriação dos conhecimentos necessários à vida digna e transformadora da sociedade, através do uso de tecnologia, métodos e técnicas adequados (JANNUZZI, 2004 apud PITTA, 2007, p.09)

Essas etapas acabaram misturando-se, pois não há uma data precisa para que tenham surgido ou deixado de existir, ao contrário, surgiram de forma sutil e aos

poucos foram perdendo força até serem substituídas, a partir do momento em que não ofereciam respostas necessárias a sociedade como um todo e não apenas aos indivíduos com deficiência.

Um dos marcos nessa história foi a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant e o Instituto dos Meninos Surdo-Mudos, em 1857. Já em 1874 é criado na Bahia, o hospital Juliano Moreira, responsável por iniciar a assistência médica a indivíduos com deficiência intelectual e no ano de 1887, no Rio de Janeiro, foi criada a “Escola México”, destinada a atender pessoas com deficiência tanto físicas como intelectuais (MAZZOTTA, 2005).

No início desse processo de educação especial no Brasil, surgiram duas vertentes principais:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 1992, p. 59).

Foram os médicos, os primeiros responsáveis pelos estudos direcionados às crianças que apresentavam prejuízos graves em sua educação, dando origem a sanatórios psiquiátricos. Nessas instituições, as crianças passaram a receber tratamentos específicos, porém, ficavam institucionalizadas, ou seja, afastadas das demais pessoas.

Na idade moderna, Ferreira e Guimarães (2003) afirma que houve a busca por igualdade e esta surge a partir do momento em que o homem é entendido como ser racional, havendo maior valorização da observação. Foi, porém, apenas no início do século XX que houve uma real preocupação em oferecer atendimento educacional a pessoas com deficiência, porém, nesse momento, a preocupação médica era maior que a pedagógica. Segundo Correia (1997, p.69):

O surgimento de instituições leva a aceitar certa responsabilização na educação de crianças com deficiência, ao mesmo tempo, imbuída por uma ambiguidade profunda com respeito ao fenômeno das diferenças individuais que implicam limitações e deficiência.

Essa situação era proporcionada pelo fato de que pessoas com deficiência não tinha uma vida normal como outras pessoas, não conhecendo seus direitos, nem

mesmo as responsabilidades que tinham enquanto cidadãos, o que fortalecia sua exclusão da vida social. Apesar do aumento do número de instituições por todo o mundo, a qualidade da educação deixava muito a desejar, fazendo das instituições um depósito de crianças com necessidades especiais (PEREIRA, 1993).

Segundo Carvalho (2000) por volta do final do XX as transformações sociais trouxeram influência direta sobre a educação escolar que ainda tinha resquícios da educação desenvolvida durante o período imperial. Nesse momento que surgiu a expressão “educação para todos”, já no que se refere a educação inclusiva, essa possibilidade foi uma proposta já discutida por volta do século XVIII quando Pestalozzi e Froebel demonstraram em suas pesquisas e discussões a importância de respeitar as individualidades e particularidades de cada criança.

De acordo com Corcini e Casagrande (2017), Helena Antipoff (1892-1974) foi outra importante pesquisadora e estudiosa a influenciar o trabalho com pessoas com deficiência no Brasil. Francesa, ela chegou ao país, onde criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. E deu origem a uma proposta de educação primária na rede comum de ensino baseada na composição de classes homogêneas, onde acreditava que crianças com e sem deficiência poderiam estudar juntas. Foi ela também que, em 1932, deu origem a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, está em a partir de 1945 expandiu-se por todo o país. A primeira instituição com esse nome, porém, surgiu em 1927, no Rio Grande do Sul, sendo que Antipoff ainda foi responsável pela implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

Em 1950 eram 190 estabelecimentos de educação especial, a maioria deles públicos e em escolas. Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, no Rio de Janeiro, influenciada pelo trabalho desenvolvido pelas norte-americanas Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Assossition for Children e a atual Nationalassociation for RetardedeCitizens- NARCH (JANUZZI, 2004).

Quando se falava em igualdades de oportunidades, referia-se a obrigatoriedade assim como a gratuidade do ensino, mas também a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares. Segundo Januzzi (2004), estudando a educação de pessoas com deficiências intelectual no Brasil até o ano de 1935 era possível concluir que:

1. Não houve solução escolar para elas. 2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso. 3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares. 4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante. 5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos (JANUZZI, 2004, p.67).

Dentro da Lei nº. 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional observa-se a referência ao direito à educação em escolas regulares para as crianças portadoras de alguma deficiência ou que tivesse superdotação. Há de se considerar, que nesse período, a educação especial passou por um período de ampliação das instituições especializadas e muitas delas surgiram porque o poder público não demonstrava nenhum tipo de preocupação com as pessoas com deficiência, e o mesmo acontecia com a sociedade que demonstrava um total descaso com esse público. Sobre isto, Romero (2006, p.21) assevera:

[...] as iniciativas privadas configuraram-se nesse período como a própria expressão do atendimento implantado. Embora o modelo institucionalizado possa ser considerado segregacionista, pois mantinha as pessoas com deficiências distantes dos espaços regulares de ensino, é preciso levar em conta que esse modelo, em certa medida, propunha-se a responder às necessidades educacionais específicas dos diferentes tipos de deficiência. Por outro lado, cumpre considerar também que a existência dessas instituições contribuiu em grande medida para que o poder público tenha se isentado desse compromisso no sentido de inviabilizar ou até mesmo dificultar o ingresso e a permanência das pessoas com deficiências na escola regular.

No ano de 1964 surge a primeira unidade assistencial da APAE, o Centro Ocupacional Helena Antipoff, cujo objetivo era oferecer a adolescentes deficientes mentais do sexo feminino habilitação profissional. No caso da prestação de assistência a deficientes mentais e formação pessoal técnico especializado a primeira instituição multidisciplinar foi o Centro de Habilitação de Excepcionais inaugurado em maio de 1971 em São Paulo (MAZZOTTA. 2005).

Durante a década de 1970 a lei nº 5.692/71 gerou um retrocesso em torno dessa questão, pois defendia que os alunos com necessidades especiais fossem tratados de forma especializadas, em salas separada dos demais alunos, fortalecendo

o preconceito e discriminação. Para Amaral (2014, p.03) foi nesse “período que criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável pela educação especial no Brasil difundindo o movimento da integração escolar dos indivíduos com restrições físicas ou mentais”.

De acordo com Corcini e Casagrande (2017, p.09) criadas as instituições, iniciou-se a preocupação com a formação docente e “no final da década de setenta, são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível do terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área de educação especial”.

Outro documento a tratar da temática foi a Constituição de 1988 que em seu art. 3º, inciso 5º define que é obrigação da União, Estados, Distrito Federal e Municípios “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e outros artigos definem o direito de que todas as pessoas possam frequentar a escola regular. No art. 205 é estabelecido que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 56).

Mais do que preocupar-se com o acesso a escola regular, a Constituição também é clara em relação à necessidade de que haja o trabalho em torno da permanência do aluno na instituição, de forma que a ele seja oferecida infraestrutura física, pedagógica e humana para que tenha acesso a uma educação de qualidade e no caso dos alunos com deficiência de receber também um atendimento especializado.

Mendes (1990) considera que a penetração da cultura norte-americana na sociedade brasileira na década de 1990 foi um fator importante para a intensificação dos debates em torno da educação inclusiva, especialmente pela influência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). É também dessa década a Declaração Universal de Direitos do Homem, que proclama o direito de todos os cidadãos a educação e de acordo com Corcini e Casagrande (2017, p.11):

Alunos com necessidades educacionais especiais tem seus direitos garantidos através de Leis como: Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, entre outros. Esses documentos

incidem na mesma decisão, alunos com necessidades educacionais especiais tem seu direito garantido dentro da rede regular de ensino. Esses e outros documentos legais dão o amparo necessário para que seja garantido ao aluno especial seu acesso e sua permanência dentro da escola regular.

Em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos e em 1994, a Declaração de Salamanca tornaram-se marcos importantes no estabelecimento de políticas públicas para a inclusão. No ano de 1999, a Convenção de Guatemala que foi responsável pela regulamentação do decreto de nº 3.956/2001 que considerava a educação especial, no contexto da diferenciação, buscando uma nova forma de interpretar essa educação, buscando acabar com aquelas barreiras que dificultavam que os indivíduos com deficiência tivessem acesso a escola (AMARAL, 2014).

Já em 1996 uma nova versão da LDB, a nº 9.394/96 veio a:

Priorizar esta nova visão educacional, principalmente, com a prescrição do artigo 59 que afiança aos educandos com necessidades especiais a adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola permitindo também a terminalidade e a aceleração de acordo com as necessidades de cada pessoa. Os artigos 24, inciso V e o art.37, parágrafo primeiro da LDB evidenciam de que maneira a educação básica deve-se organizar: oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (AMARAL, 2014, p.05).

Em 1999, o decreto nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7.853/99, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e definiu o conceito de deficiência e estabeleceu as pessoas que teriam seus direitos assegurados. A definição de deficiente trazida por esse decreto é a de que:

Deficiente é todo aquele que tem uma perda ou uma anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que provoque incapacidade para desempenhar atividade, dentro do padrão considerado normal para os demais e afirma ainda que deficiência permanente é aquela que ocorreu num determinado tempo sem recuperação, mesmo com novos tratamentos (AMARAL, 2016, p.03).

Na Convenção de Nova Iorque foi estabelecido o Decreto nº 6.949/09, que define a pessoa com deficiência, como aquela que tem uma deficiência seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e cuja deficiência que impede de interagir e participar da sociedade assim como as demais pessoas. Já em 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) apud (BRASIL, 2007, p. 3) que postula

que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Nesse documento evidenciou-se a necessidade de formação e qualificação docente para que o processo de inclusão venha a alcançar sucesso.

Ainda de acordo com o PNE (BRASIL, 2001), é de grande importância que haja a preocupação com a formação de profissionais capazes de oferecer atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino, respeitando suas necessidades e particularidades. Há ainda a referência aos espaços que devem ser utilizados para a promoção do atendimento educacional especializado:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais, da própria escola ou em outra escola de ensino regular de turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios (BRASIL, 2009, p.1).

Corcini e Casagrande (2017, p.09) citam que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) influenciaram a criação da Resolução CNE/CP nº 1/2002:

[...] como um instrumento legal que estabelece as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, a determinação legal de que seja prevista nos currículos dos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior a formação docente que atenda à diversidade, abordando conhecimentos referentes às diferentes especificidades dos alunos com alguma necessidade educacional especial. Percebe-se que houve incremento de disciplinas nos currículos de faculdades e Universidades, em especial de Pedagogia, como LIBRAS; Fundamentos da Educação Especial Inclusiva, onde são abordados temas históricos e contextos dos mais variados, entre eles, tipos de deficiências, leis e direitos que permeiam o aluno especial, mas é necessário rever as cargas horárias que por vezes são insuficientes para dar conta dos assuntos tratados, impossibilitando melhor aprofundamento teórico (CORCINI e CASAGRANDE, 2017, p.09).

Observa-se a preocupação não apenas de oferecer uma educação a pessoas com deficiência, mas de discutir essa educação, formar currículos, qualificar profissionais, tratar de cargas horárias e de especificidades que envolvem essa modalidade de educação e que irão diferenciá-la de outras.

Em 2002, a lei 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS),

como um meio de comunicação e expressão legal das comunidades surdas e a língua portuguesa como segunda língua desses indivíduos, exigindo, portanto, que no ensino regular seja desenvolvida uma educação bilíngue, o que é considerado como um passo importante na educação inclusiva de alunos surdos. Corcini e Casagrande (2017, p.12) citam ainda a criação do Programa de Educação Inclusiva: direito à Diversidade, implantado pelo Ministério da Educação e secretaria de Educação Especial que segundo os autores tem como objetivo:

Transformar os sistemas de ensino, em sistema de ensino Inclusivo. Esperava-se assim, promover a sensibilização e formar professores especialistas, efetivando o direito ao acesso à escola, de todos os alunos, garantindo a acessibilidade e o atendimento especializado (CORCINI e CASAGRANDE, 2017, p.12).

O decreto n.3956 de 2004 também vem reafirmar o direito a escolarização de todos os educandos, com ou sem deficiência, já em 2006, acontece a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, a qual o Brasil foi signatário. Nesse encontro alterou-se a ideia de incapacidade e limitação da pessoa com deficiência, trazendo uma nova definição no artigo 1º: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2001, p. 34).

Em 2007 foi formada uma comissão de profissionais da Secretaria da Educação Especial e por estudiosos da área da Educação, nomeados pela Portaria nº. 948 de 2007 com o intuito de discutir assim como analisar as políticas inclusivas. Foi a partir das discussões e estudos desse grupo que surgiram as diretrizes que atualmente embasam as práticas educacionais inclusivas das instituições brasileiras, assim como um documento norteador do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, onde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”. (BRASIL, 2001, p. 178). Tal documento deu origem às novas Diretrizes para Políticas Educacionais Inclusivas.

Foi também em 2007 que surgiu o Plano de Desenvolvimento da Educação

(PDE), documento amparado no Decreto n.6.094 de 2007 e que se baseia em eixos norteadores como formação docente, acessibilidade arquitetônica, implantação de salas de recursos multifuncionais e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. Corcini e Casagrande (2017) citam ainda a mudança dos termos “classes” e “escolas especiais” para “salas de recursos multifuncionais tipo 1 e 2” e o currículo adaptado que passou a ser chamado de currículo flexível e dinâmico.

16.1.3 Formação de Professores para atuar na Educação Inclusiva no Brasil

O professor é elemento de fundamental importância para o sucesso da educação inclusiva, isto porque ele está em contato direto com os alunos, famílias, recursos didáticos, espaços etc. e é de fundamental importância que seja um profissional qualificado para lidar com as exigências que a educação inclusiva impõe sobre o seu trabalho e sobre o dia a dia da escola. Segundo Mantoan (2006), parte dos professores encontra dificuldades em lidar com a presença do aluno com deficiência na escola regular, isto porque não tiveram contato com essa questão em seu processo de formação. O despreparo do professor frente a educação inclusiva já cria uma barreira para sua efetivação.

A maioria dos professores demonstra inquietação diante da inclusão, especialmente por não possuírem conhecimentos necessários para lidar com as limitações e particularidades apresentadas pelos alunos público-alvo da inclusão, e com isto, surge a resistência e rejeição ao processo inclusivo. De acordo com Mittler (2003), a maioria dos professores já possui os conhecimentos e habilidades necessários à educação inclusiva, “o que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade” (MITTLER, 2003, p.181). Mas, o autor deixa claro a importância da formação docente para o processo de inclusão:

Ainda que muitas perguntas permaneçam sem respostas, as oportunidades disponíveis, atualmente para o desenvolvimento profissional, constituem um marco principal para todos os professores e, portanto, para todas as crianças (MITTLER, 2003, p.237).

Mas, o professor não precisa ter, apenas formação, ele precisa encontrar um ambiente de trabalho onde seja possível vencer as barreiras impostas pela

deficiências dos alunos, fazendo com que toda a comunidade escolar aceite as mudanças que fazem-se necessárias e que a inclusão, realmente venha a se concretizar.

Para Bueno (1999) há pelo menos três desafios que a educação inclusiva impõe sobre a formação de professores: a formação teórica sólida que possibilite ao professor ter acesso aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que devem ser utilizados junto aos alunos público-alvo da inclusão; formação para atender as diversidades existentes dentro dos alunos, já que existem diferentes deficiências e cada uma delas traz exigências diferenciadas sobre o processo de ensino-aprendizagem; e uma formação específica sobre os procedimentos pedagógicos utilizados em cada tipo de deficiência.

Para Ferreira (2004) é preciso que os cursos de formação inicial e continuada de professores sejam revistos, de forma que as necessidades da educação inclusiva sejam inseridas nessa formação e eu o professor consiga chegar em sala de aula mais consciente e habilitado para esse trabalho. Para os autores é preciso:

Incluir as necessidades educacionais especiais na formação de professores; de separar a noção de formação e atuação isoladas do professor especializado em Educação Especial. Esses estudos indicam o crescente número de pesquisas sobre o tema e a consolidação de linhas de pesquisa e projetos sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (FERREIRA, 2004, p.49).

É preciso, por isto, investir em processos de formação inicial e continuada que permitam que o professor se qualifique para lidar com as diversidades, para produzir o atendimento educacional especializado e também o processo de apoio e suporte à inclusão. Esse professor especializado além de trabalhar de forma conjunta com família, escola e comunidade, deve saber acompanhar e apoiar projetos pedagógicos e colaborar para que a escola possa adequar sua prática pedagógica a necessidade dos alunos a serem incluídos.

De acordo com Pletsch (2009, p.49) é preciso que os professores sejam formados “[...] de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática”, isto quer dizer que essa formação deve basear-se na realidade social, nas diversidades de pessoas que compõem essa sociedade, levando em consideração suas necessidades e particularidades e os objetivos de cada ciclo de ensino traz para a sala de aula.

No mesmo sentido, Pereira (1996) considera que a profissão deve ser abraçada com os desafios que ela oferece e a formação docente precisa preocupar-se em moldar o profissional ainda na academia, de forma que ele conheça e saiba lidar com todas as possíveis dificuldades da profissão, com práticas como o planejamento, gerência e avaliação e entre essas necessidades, está o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

A proposta de educação inclusiva defende uma escola regular, em que todos os alunos sejam tratados como iguais em suas necessidades, buscando acabar com a exclusão escolar e com a segregação que faz com que alunos com deficiência não convivam com outros que não possuem essa característica. De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica (BRASIL, 2001) é importante que as escolas apresentem aptidão para receber os alunos, independente das características por eles apresentadas e assim:

O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos, frequentadores da escola. Este atendimento inclui, necessariamente, o atendimento dos alunos considerados deficientes, tanto físicos, visuais, auditivos e mentais na escola regular (BRASIL, 2001, p.35).

A escola inclusiva deve responder as particularidades e as dificuldades de todos os alunos, seus estilos de aprendizagem e deve buscar qualidade no ensino para todos eles, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, e para isto, é de fundamental importância a existência que existam profissionais qualificados, que compreendam o que é a inclusão, os tipos de deficiências, quais dificuldades geram para a aprendizagem dos alunos e de que forma é possível auxiliá-los em seu desenvolvimento, trazendo propostas de ensino diferenciadas, baseadas em estratégias pedagógicas e metodológicas o mais variadas possível.

A formação do professor que irá atuar no processo inclusivo é etapa de suma importância para que os objetivos dessa educação possam ser alcançados e segundo Coll (et al 2004, p.44) é “o modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento da diversidade dos alunos e suas habilidades para ensinar-lhes”, ou seja, é preciso que o professor tenha acesso a inclusão já em sua formação inicial, para que consiga se preparar para esse desafio quando se tornar regente de uma sala de aula. Assim, Pozzatti e Reali (2007, p.76)

consideram:

A formação inicial favorece a construção de saberes fundamentais para a aprendizagem da docência, porém esse processo precisa ser repensado. Assim as discussões teóricas e as experiências práticas que ocorrem nesse âmbito, devem, essencialmente, conduzir os alunos professores a reflexão sobre suas experiências de vida, e, mais que isso sobre suas próprias concepções. É a partir de um processo reflexivo de análise da própria história de vida, que se poderá romper com preconceitos em relação ao outro e a sua forma singular de ser, e que com frequência preponderam aos conhecimentos teóricos veiculados.

Diante desta realidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) vem reafirmar a importância da formação de professores para que esses profissionais possam trabalhar com o público-alvo da educação inclusiva, sendo que no artigo 59 afirma-se que estes professores deverão ter especialização adequada em nível médio ou superior, para atender de forma especializada, bem como os professores que fazem parte do ensino regular, ser capacitados para integrar os alunos nas classes comuns.

Mesmo com as definições da Declaração de Salamanca e da LDB (1996), ainda há uma grande deficiência dos cursos de formação docente no que se refere à educação inclusiva. Na maioria dos casos é desenvolvida uma formação que ocorre apenas na teoria e sem nenhuma ligação com a prática pedagógica, e por isto as deficiências na capacitação desse profissional para trabalhar com as diversidades existentes entre os alunos. Assim, Rodrigues (apud NASCIMENTO, 2009, p.06) salienta que:

A formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem.

É de fundamental importância que haja reflexão sobre a prática do professor, dando origem a um profissional que também é pesquisador, que está em constante busca por aprimorar o ensino e isto só poderá ser feito se ele compreende o que é a inclusão e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso considerar que mesmo que não tenham tido acesso a temática da inclusão em sua formação inicial, que esses profissionais podem dedicar-se a formação continuada ou ainda ter contato com outros profissionais tidos como formadores, são eles coordenadores pedagógicos e assistentes técnicos que atuam tanto em instituições de ensino formais como em atividades e programas de formação continuada de professores. A partir daí, buscarem conhecimentos e os aplicarem na construção da educação inclusiva.

Fica evidente que o professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com as particularidades e diversidade apresentadas por todos os alunos, sendo aberto a novas propostas pedagógicas e com isto “cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, p.05), somente assim, a inclusão poderá sair do papel e efetivar-se em um processo de suma importância não somente para a escola, mas para toda a sociedade.

A educação que ganhou destaque dentro das políticas educacionais das últimas décadas, especialmente após 1990, passou a conviver também com o discurso e com a proposta da inclusão, baseada na educação para todos. Nessa perspectiva, o texto da Constituição Federal de 1988 passou a promover a universalização do acesso à escola, orientando as políticas educacionais e prevendo que os alunos com necessidades educacionais fossem garantidos na rede regular de ensino, porém, também tendo acesso a atendimento educacional especializado. Mesmo assim, Vaillant (2003) afirma que a América Latina como um todo ainda é marcada pela presença de professores mal preparados, mal administrados e mal remunerados e com isto, sua base de conhecimentos sobre a inclusão, seu desenvolvimento e as possibilidades de oferecimento de um ensino de qualidade a esse público ainda são muito aquém do desejável e necessário.

Tarfid (2002) cita o fato de que é muito comum que muitos professores se queixem da formação que receberam nos cursos de graduação, principalmente porque ao adentrarem em sala de aula passam a ter grandes dificuldades por falta de experiências e conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos e desenvolvidos na formação inicial e que acabam demonstrando-se insuficientes para atender as exigências que a educação inclusiva lhes impõe. Essa falta de formação faz com que

a imposição da inclusão trazida pela LDB 9394 de 1996 passe a ser tida como uma grande dificuldade de muitos professores.

Pozzatti e Reali (2007) consideram que a imposição da inclusão não levou em consideração a necessidade de que os professores precisam saber atuar diante dos alunos público-alvo desse modelo educacional e por isto, muitos professores tem dificuldades de ensinar seus alunos e acabam promovendo ainda mais exclusão, pois constroem e desenvolvem modelos nos quais esses alunos não se encaixam. O autor cita o fato de que, grande parte dos professores que hoje estão na sala de aula não tiveram nenhum tipo de oportunidade de estudar a respeito da inclusão, nem estagiaram com esse tipo de aluno e com isto, desenvolvem um processo de resistência, negando-se a trabalhar com alunos com os quais não tem nenhum tipo de habilidade.

Diante do processo de inclusão, Veltrone (2007) afirma que é preciso que os profissionais do ensino estejam aptos a reconhecer e a responder às diversidades e as inúmeras dificuldades que os alunos podem apresentar, elaborando estratégias de ensino que levem em consideração que nem todo aluno tem o mesmo ritmo de ensino, o que faz com que este profissional tenha que ser capaz de modificar as estratégias de ensino que possui, utilizando recursos diversificados, aproximando-se da família e buscando alternativas que permitam amenizar ou até mesmo solucionar a dificuldade de aprendizagem que esse aluno tem e que origina-se do tipo de deficiência que possui.

Para tanto, Veltrone (2007) propõe que seja realizada uma atualização e uma reestruturação das atuais condições existentes nas escolas, pois não falta apenas acessibilidade física e falta de materiais e recursos pedagógicos, faltam profissionais qualificados para trabalhar com estes alunos. Isto quer dizer que não basta que o aluno com deficiência tenha acesso a escola regular, a ele precisam ser dadas condições físicas e humanas para ter acesso a uma educação de qualidade e em muitas instituições isto não acontece.

Mendes (2004) considera que o sucesso da inclusão escolar somente será alcançado se o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor for de real qualidade, se ele conseguir responder as diferentes necessidades apresentadas pelos seus alunos e para isto, desenvolver situações de ensino que sejam satisfatórias para todos eles. Para que isto seja possível o autor propõe uma política de formação de professores que esteja baseada na construção da inclusão escolar, o que faz com que

haja mudanças necessárias nas escolas, principalmente diante dos recursos humanos que possui e das condições de trabalho que são aos mesmos oferecidas.

16.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

2.2.1 Deficiência Intelectual/Mental – Conceitos, História e Características

A história, assim como relatado no capítulo anterior, demonstra uma postura social bastante diversificada em torno das pessoas com deficiência. De acordo com Garghetti et al (2013), abandono, misticismo, extermínio, exclusão, integração e exclusão são situações que fizeram-se presentes na vida dessas pessoas. Apenas quando a cidadania e a igualdade passaram a ser algo de preocupação social é que as deficiências passaram a receber um olhar diferenciado. Ainda de acordo com o autor, a rejeição deu lugar a proteção e a filantropia, mas é uma luta desses indivíduos o reconhecimento de direitos e acessos de forma igualitária aos demais cidadãos.

Quando se fala em deficiência intelectual, até o século XVIII ela era confundida com uma doença mental e por isto, só recebia tratamento da medicina e por meio de institucionalização, retirando essas pessoas da comunidade de origem e fazendo com que vivesse em instituições de forma isolada e, em geral, longe das famílias, como se isto lhe gerasse proteção ou tratamento (ARANHA, 2001).

Foi a partir do século XIX que a sociedade começou a lançar um olhar diferenciado sobre as potencialidades do indivíduo, mesmo que ele apresentasse algum tipo de deficiência. Com isto, aos poucos, estudiosos da área da Pedagogia e Psicologia deram origem a diferentes intervenções educacionais que possibilitassem um maior desenvolvimento desses indivíduos (ARANHA, 2001).

De acordo com Oliveira e Cereja (2008), os estudos científicos em torno da deficiência iniciaram-se, especificamente falando da deficiência mental por volta do século XIX. Foram teorias que se constituíram dentro da medicina, baseando-se ainda em fatores socioculturais e históricos. Mesmo com as várias pesquisas e estudos, as pessoas com deficiência dessa época continuavam a viver de forma enclausurada em instituições, não recebendo tratamento especializado, nem sendo alvo de programas educacionais.

Foi, porém, na década de 1960 que é proposto o paradigma da integração das pessoas com deficiência (incluindo aqueles com deficiência mental) e quando chega as escolas a proposta da Educação Inclusiva, há uma transformação nas concepções

teóricas e práticas em torno da Educação Especial, passando a realizar o atendimento educacional em classes especial. Criava-se o paradigma de serviços cuja filosofia era a normalização, acreditando-se que através da integração era possível preparar os alunos para que estes possam se adaptar ao ensino regular. Sobre isto, Bueno (2001, p.20) afirma que:

O problema continuava centrado no aluno e no ensino especial, uma vez que a escola regular educava apenas aqueles com condições de acompanhar as atividades, sem preocupação com as necessidades individuais. Esse paradigma logo começou a enfrentar críticas, pois a maioria dos alunos com deficiência continuava segregada em escolas ou classes especiais por não apresentar condições de ingresso nas turmas regulares. A ideia perdeu força e ampliou a discussão sobre a cidadania da pessoa com deficiência.

Nos anos de 1970, predominava sobre o conceito e identificação da pessoas com deficiência mental a visão médico-organicista, tendo como centro das atenções os déficits da pessoa frente a situações do seu dia a dia. Por volta da década de 1980, o paradigma da inclusão passou a ser discutido, como uma forma de fazer com que as pessoas com deficiência não vivessem de forma segregada com as demais. Assim, propõe-se que, independente do nível de deficiência e comprometimento, que o indivíduo seja inserido na sala de aula da escola regular e esta se reestruture para atender crianças e adolescentes que possuem deficiência, possibilitando que todos alunos convivam entre si (ARANHA, 2001).

Nesse contexto, o que se conhece como deficiência intelectual recebeu diferentes conceituações e denominações, como aponta AAMR (2006) ao referir-se a termos como “idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental”. Tais nomenclaturas surgem juntamente com diferentes teorias cujo objetivo é explicar a deficiência mental. Atualmente, utiliza-se o conceito apresentado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, onde a deficiência intelectual é, de acordo com a instituição:

É compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2006, p.04).

De maneira sintetizada, a deficiência intelectual/mental não é vista nem como um transtorno médico, nem como um transtorno mental, mesmo que seja classificada como doença. É uma condição estática, permanente e refere-se a um processo que inicia-se na infância, sendo multidimensional. Mesmo com os avanços da medicina e da ciência nos estudos dessa condição, a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência mental/intelectual na escola ainda é algo que encontra resistências da sociedade (AAMR, 2006).

Oliveira e Cereja (2008) asseveram que atualmente falando, a deficiência é analisada a partir da relação do indivíduo com o meio onde ele vive, tratando a limitação não como uma dificuldade exclusiva desse indivíduo, mas lançando um olhar sobre a sociedade da qual ele faz parte e dos obstáculos que ela oferece ao seu desenvolvimento, sejam físicos, sociais ou econômicos.

As pessoas com deficiência mental possui um funcionamento intelectual significativamente inferior a média das outras pessoas, sendo que as primeiras limitações aparecem antes dos dezoito anos. É comum limitações em áreas como a comunicação, habilidades sociais, cuidado pessoal, utilização de recursos da comunicação, habilidades acadêmicas, saúde e segurança, lazer e trabalho (MAIOR, 2001).

O diagnóstico acontece a partir da análise desse indivíduo feita por um psicólogo e de uma equipe multidisciplinar que pode reunir médicos, pedagogos, assistentes sociais, dentre outros. Em alguns essa equipe chega a dialogar com o professor desse indivíduo, pois, em muitos casos, é o professor que nota as primeiras mudanças de comportamento e as dificuldades de aprendizado da criança ou adolescente. De acordo com Maior (2001, p.06):

Cabe ressaltar que a deficiência intelectual refere-se ao aspecto cognitivo e não se confunde com o transtorno ou doença mental. Outra observação importante é o fato de haver graus de deficiência intelectual definidos pelas limitações no aprendizado e outras habilidades adaptativas. A síndrome de Down (alteração genética) é expressa por características físicas detectáveis facilmente, entretanto a maior parte das situações de deficiência intelectual não tem manifestações perceptíveis. As pessoas com deficiência intelectual desenvolvem suas habilidades com atenção em saúde e habilitação, educação inclusiva, oportunidades de participação nas atividades sociais, inclusive nas de trabalho.

A comunicação com uma pessoa que possui deficiência mental deve ser feita

com o uso de frases curtas e simples e seu tempo de resposta é mais curto que de outras pessoas. Situações estressantes podem gerar impaciência nesses indivíduos que podem tentar fugir, já que não entendem o que estão acontecendo, nem estão preparados para situações de emergência. Weiss (2014) cita situações como um interrogatório, onde a pessoa com deficiência intelectual pode assumir um crime que não fez, pois procurar dar respostas que agradem o outro, mesmo que não seja verdade.

Weiss (2014) considera que pessoas que possuem deficiência mental acreditam em amigos e por isto, são alvo comum de diferentes tipos de violência. Muitas delas não conseguem relatar os abusos que sofreram e em muitos casos, a própria família não acredita no que dizem. O autor cita que profissionais da escola, conselho tutelar, famílias e até mesmo a política são capazes de, utilizando as técnicas adequadas é possível ter seu depoimento e alcançar a verdade dos fatos.

Oliveira e Cereja (2008, p.14) também afirmam que:

Na deficiência mental, observamos uma expressiva limitação na capacidade de aprendizado do indivíduo e de suas habilidades relativas a vida diária. Porém, é importante ressaltar que o nível de desenvolvimento a ser alcançado pelo portador de deficiência mental, não depende apenas do grau de comprometimento, mas da sua história de vida, do apoio da família e das oportunidades e experiências na sociedade.

Há muitas pessoas que confundem o doente mental¹ com o deficiente mental, porém, há diferenças entre eles, isto porque a deficiência mental é uma situação e não um tipo de doenças. O deficiente mental tem um desequilíbrio de suas funções psíquicas e isto pode ser percebido já em seus primeiros anos de vida. É comum a demora em falar, em andar, porém, são crianças que se demonstram, em geral, amistosas, cooperativas, comunicativas e capazes de tomar decisões e de ter responsabilidades.

A deficiência intelectual pode ser classificada em leve, moderada, severa e profunda; com base no funcionamento intelectual do indivíduo. No entanto, é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário que esse

¹ A doença mental, apresenta um desequilíbrio que causa prejuízos psíquicos decorrentes de distúrbios afetivos, na percepção e no pensamento. E, na maioria das vezes, a inteligência não é afetada; contudo a percepção de si mesma e da realidade ficam comprometidas. Temos como exemplos de doença mental: esquizofrenia, psicose, paranoia e sicosse maníaca depressiva (OIVEIRA e CEREJA, 2008, p.14).

indivíduo precisa para realizar diversas atividades (APA, 2014). Assim, “foram definidos quatro níveis de suporte/apoio para as pessoas com deficiência intelectual: apoio intermitente, apoio limitado, apoio amplo e apoio permanente” (ALMEIDA, 2012, p.34).

Portanto é possível perceber que não existe instrumentos padronizados para avaliar as condutas adaptativas dos indivíduos, bem como, os níveis de apoio que são necessários. Observa-se com isso, que uma pessoa não pode ser diagnosticada com uma deficiência intelectual apenas por meio de testes de quociente de inteligência, dessa forma, outros recursos devem ser utilizados para que possa indicar as limitações referente ao comportamento adaptativo, envolvendo as habilidades conceituais, sociais e práticas, para isso é preciso considerar o ambiente cultural e da comunidade que o indivíduo está inserido, observando a diversidade linguística e as diferenças culturais, considerando os tipos de apoios que cada pessoas requer.

As pesquisas indicam que a causa da deficiência intelectual pode está relacionada aos períodos: pré, peri e pós-natal, a fim de possibilitar aos profissionais conhecimentos sobre às causas e suas possíveis prevenções. Neste sentido, Gonçalves e Machado (2008, p. 67 -68) dizem que:

No período pré-natal, as questões biomédicas envolvem as desordens cromossômicas, genéticas, motoras, síndromes e idade parenteral. As sociais envolve a pobreza, desnutrição materna, violência doméstica e falta de cuidados pré-natais. As comportamentais, como o uso de drogas, álcool e fumo pelos pais e a imaturidade parenteral. As educacionais é o prejuízo cognitivo dos pais e a falta de preparo para paternidade. Já no período perinatal as questões biomédicas são a prematuridade, lesão no nascimento e desordens neonatais. As sociais são a falta de acesso a recursos durante o parto. As comportamentais referem-se ao abandono e rejeição pelos pais. As educacionais é a falta de encaminhamento após alta hospitalar. No período pós-natal as biomédicas envolve lesão traumática, desnutrição, distúrbios degenerativos e desordens convulsivas. As sociais é a pobreza familiar, a falta de estimulação e institucionalização. As comportamentais estão relacionadas ao abuso e negligência, privação social e problemas de comportamento. As educacionais dizem respeito ao diagnóstico tardio, os serviços de intervenção precoce e educacionais tardios e o apoio familiar inadequado.

Em suma, observa-se que algumas causas da deficiência intelectual podem ser evitadas, por meio de ações preventivas nas áreas: médica, social, comportamental e educacional. Isto, quando os profissionais possuem conhecimento das causas, os mesmos se tornam sujeitos importantes na prevenção, estimulação e orientação das pessoas com deficiência intelectual e suas famílias.

O primeiro marco histórico em relação a instituições e serviços voltados às pessoas com Deficiência Intelectual ocorreu com a criação do Instituto Pestalozzi, no ano de 1926, com a fundação do primeiro Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul, que foi a primeira escola especial no Brasil, que a princípio funcionava como internato, mas logo se expandiu para todo o País, objetivando proporcionar à pessoa com Deficiência Intelectual experiências nos campos: rural, artesanal, orientações profissionalizantes, oficinas de cerâmica, marcenaria e demais atividades manuais simples (MAZZOTA, 2001).

Em relação à criação de instituição, outra que fortemente se espalhou por todo o Brasil e até hoje possui muita força no cenário voltado ao trabalho com pessoas com Deficiência Intelectual é a Federação Nacional das APAEs. A primeira APAE foi fundada no ano de 1954, no Rio de Janeiro. A criação das APAES impulsionou, por parte das autoridades, a necessidade de se olhar para as pessoas com deficiência (MAZZOTA, p.19, 2001). Segundo o Estatuto das APAES (2012), é objetivo das instituições a oferta de serviços de habilitação, reabilitação, assistência social, atendimentos, assessoramento, garantia de direitos, prestação de serviços de educação especial, atendimentos na área da saúde a alunos com Deficiência Intelectual, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e deficiências múltiplas e seus familiares, prevenção, estimulação e orientação das pessoas com deficiência intelectual e suas famílias.

Visando atender de forma efetiva às necessidades educacionais dos alunos com deficiência no seu processo de aprender e construir conhecimentos, faz-se necessário modificar os procedimentos de ensino, por meio da introdução de atividades alternativas às previstas, atividades complementares, através das adaptações curriculares: as de grande porte e as de pequeno porte, seja na sala de aula regular, classe especial e Atendimento Educacional Especializado - AEE.

As adaptações curriculares de grande porte compreendem ações que são da competência das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, como:

Adaptações de Acesso ao Currículo; a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno em sua unidade escolar; a adaptação do ambiente físico escolar; a aquisição do mobiliário específico necessário; a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação; a efetivação de ações que

garantam a interdisciplinaridade e a transsetorialidade. Compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula (MEC, 2000, p. 14).

As adaptações de grande porte constituem estratégias para eliminação de barreiras no processo de aprendizagem diante da complexidade das atividades pedagógicas e diante das possibilidades da criança. São planejadas no âmbito do Plano Estadual e/ou Municipal de Educação e no Projeto Político Pedagógico, na Rede Municipal e Estadual da unidade escolar.

Portanto, currículo é organizado de forma a oferecer múltiplos espaços de experiências e elaboração de conhecimentos, utilização de diferentes linguagens, construção da identidade, processo de socialização e desenvolvimento da autonomia, elemento que se constituem em aprendizagens essenciais, das quais todos os alunos devem participar mesmo aqueles de necessitam de apoio e suporte efetivos e contínuos. (MEC, 2000 p.14)

As adaptações são de pequeno porte quando há pequenos ajustes ou modificações no planejamento e no contexto de sala de aula, que compreende: a organização de agrupamentos, de didáticas, do tempo e do espaço: essa organização diz respeito à introdução de recursos e materiais didáticos específicos, modificação de agrupamentos, do espaço, do tempo, a organização da rotina, às brincadeiras e às situações de aprendizagem.

Contudo, foi possível constatar que é necessário as adaptações envolvendo os objetivos e os conteúdos, que a flexibilização destes é de suma importância e que dependendo do caso podem ser eliminados ou se tornam secundários, pois o que importa é a eliminação dos obstáculos para o avanço do processo de aprendizagem dos estudantes. Em relação à modificação na temporalidade é importante observar, dar mais tempo e respeitar o ritmo de cada criança, do que retirar os objetivos e conteúdos, almejando resultados imediatos. Já as adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades, diz respeito aos ajustes, enriquecimento ou modificações introduzidas nos procedimentos metodológicos e didáticos adotados pela unidade de ensino, visando o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. E finalmente é destacado as adaptações avaliativas, propondo a adoção da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os estudantes, permitindo assim ao professor registrar as competências e habilidades do educando, bem como as

dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

2.2.2 O Professor de Apoio

O professor de apoio é um profissional que de acordo com Martins (2011) é um profissional que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação inclusiva e que é tratado de diferentes formas nos documentos oficiais, em um perfil e com funções que modificaram-se ao longo dos anos, fazendo com que haja uma certa indefinição de seu perfil e função, gerando ainda equívocos em relação a sua atuação nas instituições de ensino.

Ainda segundo Martins (2011), em cada cidade ou região é utilizada uma denominação para esse profissional, sendo utilizados termos como profissionais de apoio, cuidadores, agentes de inclusão, profissionais de apoio pedagógico, estagiário de inclusão, mediador, dentre outros. Assim sendo são “diversas nomenclaturas existentes para se referir a esse profissional, que possui função semelhante em algumas realidades e em outras, distintas, por questões específicas dos contextos educacionais de cada município” (MARTINS, 2011, p.97).

Na Resolução 02/2001 citada por Lopes (2018), o professor de apoio é apresentados como um profissional de suporte ao professor do ensino regular, apresentados, portanto, como professores especializados. Já na política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), utiliza-se o termo cuidador ou monitor (BRASIL, 2001). Na Resolução 04/2009, não há o uso de um termo para definir esse profissional, porém, descreve-se quais são suas funções. Na nota técnica 19/2010, há a citação de quem são os profissionais de apoio, na Lei de proteção à Pessoa com autismo é citado como acompanhante especializado (BRASIL, 2009) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015), o termo utilizado é “Profissional de Apoio”.

A definição de professor de apoio dada por Lopes (2018) é a de que este é um profissional que atua junto à educação especial e inclusiva, dando suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais, ajudando desde cuidados básicos assim como em relação aos conteúdos escolares, de forma que estes participem mais ativamente das aulas, consigam aprender e desenvolver-se melhor.

De acordo com Salheb (2017), quando se fala na função de assistência e cuidados pessoais do professor de apoio, há uma preocupação com o retrocesso do

modelo médico, onde a escola preocupa-se, apenas com o caráter do cuidado, fazendo com que haja o fortalecimento do equívoco entre deficiência e doença. O autor critica o projeto de lei nº 228/2014, pois nele há a proposta de que o professor de apoio tenha formação em curso técnico de enfermagem ou em cuidados, o que enfatiza o enfoque clínico das práticas de cuidar. Outro projeto de lei citado pelo autor é o de nº. 8.010 de 2010, que assim define:

Conforme se caracteriza a deficiência do aluno, para garantir sua inclusão escolar pode ser necessária a presença de um cuidador, ou seja, de uma pessoa que o acompanhe de forma mais individualizada no ambiente escolar, em sua mobilidade, necessidades pessoais e realização de tarefas afins (BRASIL, 2010, p.02).

No segundo projeto de Lei, o cuidador não é citado como um profissional da área da saúde, mas o objetivo do projeto é fazer com que esse profissional esteja presente na escola quando sua presença se fizer necessária. Não há a descrição do perfil desse cuidador a partir da sua formação inicial, tratado de forma vaga, o que gera diferentes interpretações em cada município.

De acordo com Brasil (2001), quando se analisa a legislação em torno da educação especial a partir da perspectiva da educação inclusiva, é possível notar que as funções e o perfil do professor de apoio passaram por mudanças ao longo da história e em muitos casos houve a redução da exigência de sua formação, já que por muito tempo esse profissional foi visto como um professor especializado. Atualmente ele é tratado como um cuidador ou monitor, porém, segundo a resolução CNE/CBE 02/2001, esse profissional era descrito como alguém que oferecia suporte ao professor da sala de aula regular, assim como definido em seu art. 8º. De acordo com o autor:

Como um serviço de apoio pedagógico especializado realizado nas classes comuns, o PAIE exercia uma função diretamente ligada ao planejamento, às estratégias pedagógicas, flexibilizações e adaptações necessárias, para as quais era exigida uma formação mínima em Educação Especial (BRASIL, 2001).

A resolução acima citada exigia que os sistemas de ensino tivessem professores capacitados e especializados que pudessem atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, eram tratados como professores especializados na área da educação especial aqueles que tinha não apenas conhecimentos na área, mas também saber identificar, definir, implementar, liderar

estratégias, adaptar estratégias de ensino e metodologias, atuando juntamente com outros professores. Era exigido nesse período uma formação mínima em Educação Especial (BRASIL, 2001).

A Resolução de acordo com Martins (2011), não tratava de forma explícita sobre a presença do profissional de apoio na escola, já neste documento havia a recomendação de que houvesse um profissional que oferecesse apoio pedagógico na classe comum, ganhando a nomenclatura de “professor especializado em Educação Especial”, tendo a responsabilidade de planejar o ensino e devendo ter formação específica para atuar nessa função (BRASIL, 2001).

Entre os anos de 2005 e 2010, os diferentes documentos oficiais criados em torno da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, trouxeram um olhar diferenciado sobre a questão, passando a uma maior valorização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), através das salas de recursos multifuncionais, e era o professor especializado em Educação Especial quem deveria estar à frente dessa sala de recurso (MARTINS, 2011).

Ainda de acordo com Martins (2011), ao longo da década de 2000 a 2010, o perfil do professor de apoio modificou-se e dentro da resolução de 2001 havia a referência a um profissional especializado, porém, nos documentos mais recentes há a ausência da garantia desse professor com formação específica, surgindo um profissional de apoio de quem não exige-se formação específica, surgindo um cuidador, assim como descrito na Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), referindo-se a esse profissional como monitor ou cuidador:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

Tal profissional é recomendado para aqueles alunos que possuem dificuldades ou dependência e que por essas características acabam tendo dificuldades nas atividades escolares, isto porque antes já não as realizava sem a presença de um familiar. Por isto, a presença desse profissional tornou-se tão importante, para satisfazer as necessidades mais básicas desses alunos, já que ao professor da sala de aula regular seria muito difícil sair de suas funções para desempenhar mais esse

papel.

Há de se considerar que nem todos os alunos necessitam do atendimento de um professor de apoio, por isto a importância da avaliação para identificação das necessidades ou não da presença desse profissional em sala de aula (MARTINS, 2011). Há de se considerar ainda que em 2010, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) publicou a nota técnica 19/2010 tratando sobre o profissional de apoio que viria a trabalhar com alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e que estavam matriculados da escola comum da rede pública de ensino. De acordo com tal nota:

As escolas de educação regular, pública e privada, devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos 33 estudantes com deficiência e transtorno globais do desenvolvimento, em todas as atividades desenvolvidas (BRASIL, 2010, p.01).

Assim, o professor de apoio é visto como uma estratégia capaz de garantir que o aluno público-alvo da inclusão tenha condições necessárias não apenas para acessar, mas também para permanecer no ensino regular, conseguindo minimizar suas dificuldades e alcançar o melhor desenvolvimento possível.

2.2.3 As Contribuições do professor de Apoio no Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual

As diversidades existentes entre os seres humanos são inegáveis e mesmo que a escola seja um espaço onde essas diferenças socioculturais estão juntas, nem sempre esse espaço foi constituído ou considerou a existência dessa complexidade, especialmente quando se fala nos seus métodos de ensino e no seu espaço físico. Para Frias e Menezes (2018) é um verdadeiro desafio a escola regular criar um espaço onde as diferenças convivam de forma harmoniosa e produtiva, especialmente porque, historicamente, essas instituições trabalharam baseado em modelos, buscando homogeneização. Os autores argumentam que:

Desta forma, o movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a Educação para todos, uma vez que, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. No entanto, sabemos que a realidade desse processo

inclusivo ainda é bem diferente do que se propõe na legislação e requer ainda muitas discussões relativas ao tema (FRIAS e MENEZES, 2018, p.09-10).

Por isto fica evidente que se houver uma comparação entre o que está proposto na lei, com o que realmente acontece nas escolas, a inclusão ainda tem deixado muito a desejar, pois as instituições de ensino público, em grande número, não tem condições profissionais, nem de infraestrutura física e material para oferecer uma educação de qualidade ao público-alvo da educação inclusiva. Por isto a necessidade urgente de investimentos nessa área, seja na qualificação dos profissionais, seja em melhorar a infraestrutura física, buscar diversificação dos materiais pedagógicos, construir projetos educacionais, enfim, reais investimentos para que a inclusão possa ser colocada em prática.

Para Maciel (2000) o que ocorreu nos últimos anos é que a educação inclusiva baseou-se em ações isoladas de alguns educadores e instituições em prol de promover uma educação de qualidade as pessoas com deficiência, oferecendo-lhe respeito e dignidade, auxiliando-as a vencer suas dificuldades e alcançar um maior desenvolvimento. De acordo com Barros *et al* (2017, p.07):

Com o processo de democratização da escola e a universalização do acesso à mesma, destaca-se o paradoxo inclusão/exclusão, pois as instituições escolares mesmo que matriculando os alunos considerados inclusos os admitem, sem, no entanto, conseguir atender as reais necessidades, relacionadas às especificidades dos mesmos.

O que acaba acontecendo é que se tem uma inclusão excludente, no sentido de que as instituições escolares se abriram para matricular os alunos, porém, não estão qualificadas, nem aptas para recebê-los diante das necessidades e particularidades que apresentam. A escola por não ter qualificação para atender esse público, acaba tratando-os de forma igual, esquecendo-se que cada um desses alunos é diferente um do outro e possuem cuidados didáticos e pedagógicos que precisam ser baseados em suas diferenças.

Frias e Menezes (2018) ainda lembrar que para que todos os alunos que estão na escola tenham acesso a uma educação de qualidade, é preciso que as diferenças realmente sejam aceitadas e valorizadas, e para que isto ocorra é preciso que haja um constante trabalho em torno dessa questão, resgatando valores culturais, fortalecendo a identidade de cada aluno, seja ela individual ou coletiva e estimulando

o respeito pelo outro e pelas diversidades existentes entre eles.

Assim sendo, a luta contra os preconceitos é uma das principais barreiras a ser enfrentada pela educação inclusiva, como aponta Mantoan (2004) essa proposta deve buscar acolher a todos, não gerando discriminação nem dentro, nem fora da escola, porque nem todos os alunos irão se encaixar nos modelos de ensino propostos. Por isto defende que:

[...] o papel da educação especial, na perspectiva inclusiva, é, pois, muito importante e não pode ser negado, mas dentro dos limites de suas atribuições, sem que sejam extrapolados os seus espaços de atuação específica. Essas atribuições complementam e apóiam o processo de escolarização de alunos com deficiência regularmente matriculados nas escolas comuns (MANTOAN, 2004, p.43).

A escola assume assim, uma nova função social, que é a de conceber uma educação de qualidade para todos os alunos, independente de suas características, desmistificando conceitos, destruindo estereótipos, trazendo uma nova visão sobre as pessoas que possuem deficiência, demonstrando como são capazes de aprender e atuar no meio em que vivem.

De acordo com Mantoan (2001) a inclusão realmente é colocada em prática a partir do momento em que seus princípios norteadores começam a ser desenvolvidos na escola, iniciando-se pela democratização do acesso a instituição, pela construção da gestão participativa, pela luta por qualidade no ensino, investimentos em formação continuada de professores, pela construção do respeito as diferenças, sejam elas quais forem e a busca por novas práticas no ambiente escolar.

Brasil (2001), reflete sobre a inserção do indivíduo com deficiência na escola regular e a questão da acessibilidade, citando a lei 10.098. Para o autor, acessibilidade é um elemento básico para a inclusão, porém, muitas instituições públicas de ensino não possuem nem mesmo para oferecer condições de ensino ideias para a maioria dos alunos que não apresentam nenhum tipo de limitação física, quanto mais para aqueles que precisam de adaptação nesses espaços.

Nesse sentido, Frias e Menezes (2016) lembram que a Educação Inclusiva tem uma proposta diferente da Educação Tradicional, pois nesse último modelo, são os alunos que precisam adaptar-se a escola, mas não no primeiro modelo, é a escola que precisa adaptar-se as necessidades e particularidades apresentadas pelos alunos, fazendo com que permaneçam na escola pelo maior tempo possível. Por isto, essas instituições tiveram que buscar se preparar para vencer os desafios trazidos

por esse modelo educacional, adaptando-se as diversidades existentes entre os alunos e passando a lutar de forma mais intensa contra o preconceito e a segregação.

Mesmo que, em geral, as escolas conheçam a legislação em torno da inclusão, abrindo suas portas a matrícula de alunos com deficiências, essas instituições ainda encontram muitas barreiras para que eles permaneçam na escola e tenham acesso a uma educação de qualidade, principalmente porque há lacunas em torno dessa educação especial e dos suportes necessários para que ela possa ser colocada em prática. Sendo assim,

Sabemos também, da dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar "alunos especiais". Sabemos que, para que a inclusão se efetue não basta a garantia apenas na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto sócio-econômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade (FRIAS e MENEZES, 2018, p.11).

Mas, é preciso lembrar que o processo de inclusão já foi iniciado nas instituições de ensino e o que se espera não é deixar de promovê-lo, ao contrário, é melhorar o trabalho desenvolvido, a partir de novas articulações, que gerem novas formas de agir e pensar dentro das escolas. Há de se considerar que quando se fala em educação inclusiva, ela não beneficia apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas todos os que estão nessas instituições, pois o respeito, a tolerância, a convivência pacífica entre as pessoas é algo que beneficia a toda a sociedade.

Nessa realidade, é preciso apontar a questão do professor, pois muitos profissionais deparou-se com a educação inclusiva sem ter nenhum tipo de qualificação para colocá-la em prática e com isto, obviamente, várias barreiras surgiram por parte desses profissionais. Mantoan (2006) considera que o despreparo docente acaba fazendo com que muitos profissionais apresentem resistência em torno dessa inclusão, pois além de não compreenderem as deficiências apresentadas pelos alunos, não sabem como agir diante das mesmas, nem promover adaptações no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre isto, Carvalho (2004) considera que os docentes precisam qualificar-se para atender o público-alvo da inclusão, precisam unir-se em um trabalho coletivo, onde as estratégias educacionais sejam discutidas, onde promova-se a participação

dos alunos dentro do processo de ensino e aprendizagem e onde estimule-se a interação entre todos os alunos, em prol do fim dos preconceitos. Por isto, argumenta:

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (CARVALHO, 2004, p.77).

Isto quer dizer que a inclusão apenas acontecerá e oferecerá o resgate da cidadania do aluno, a partir do momento em que os profissionais da escola estiverem verdadeiramente qualificados para atender os alunos em suas diversidades e necessidades e que a eles for ofertada reais condições para que possam atuar em sala de aula, com recursos didáticos, materiais, infraestrutura, apoio de outros profissionais, entre outras questões.

Outro autor a refletir sobre essa questão é Zanata e Treviso (2016) para quem pensar a inclusão exige pensar também a formação de professores para trabalhar com esses alunos que possuem deficiências, já que sem preparação, é impossível que esse trabalho possa ser realizado ou que reformas pedagógicas necessárias possam ser desenvolvidas na escola. Qualificar os profissionais permite atender melhor o indivíduo com deficiência e auxiliá-los em sua inserção no grupo escolar e também em outros grupos e ambientes fora do mesmo.

Não se pode criar práticas pedagógicas inclusivas considerando o processo de ensino e aprendizagem algo estanque, onde todos aprendem da mesma forma, ao contrário, é preciso considerá-lo como algo em movimento, onde diversas experiências de dentro e de fora da escola se encontram e influenciam na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, Gomes (2014, p.70) lembra que:

Nas escolas inclusivas, a autonomia social e intelectual é objetivo para todos e norteia a formação dos alunos e de seus professores. Significa que nessas escolas, a produção de conhecimento não segue critérios rígidos fragmentados por disciplinas estanques e desarticuladas, mas configura redes imprevisíveis de ideias que se cruzam, cheias de originalidade e singularidade.

Ou seja, essa construção de um espaço que respeita e atende as diversidades ainda é uma barreira enfrentada pela inclusão, pois, historicamente a escola pregou modelos a serem seguidos, com padrões aos quais os alunos precisam se encaixar e agora precisa modificar sua forma de pensar e agir para atender os alunos em suas diversidades e necessidades, lutando contra preconceitos e buscando um ensino democrático, e qualidade e baseado na realidade de cada um desses estudantes.

De acordo com Zanata e Treviso (2016), são muitas as dificuldades enfrentadas pela educação inclusiva, especialmente porque várias instituições de ensino brasileiro possuem inúmeros problemas estruturais e com a possibilidade da inclusão surgiram novas problemáticas sobre essas escolas, novas dificuldades e desafios a serem superados para que a inclusão pudesse acontecer e para que uma educação de qualidade pudesse ser desenvolvida. Por isto,

Neste processo de inclusão as mudanças nas leis foram apenas um primeiro passo, há ainda uma longa jornada. É preciso que leis saiam dos papéis e se tornem realidade, não somente dentro dos muros das instituições como também fora deles, contemplando toda a sociedade e que este percurso de lutas traga conquistas de novas oportunidades de acesso a todas essas pessoas (ZANATA e TREVISIO, 2016, p.28-29).

Cada um dos problemas e desafios podem ser vencidos, mas para isto, é preciso eu um amplo trabalho seja desenvolvido, onde haja trabalho coletivo, participação coletiva, investimentos financeiros, maior participação das famílias, desconstrução de preconceitos, valorização da escola pública como uma promotora de novas realidades, especialmente de democracia, igualdade, respeito pelas diversidades e por direitos que são comuns a todas as pessoas.

Não se pode efetivar a inclusão, se aos alunos público-alvo dessa educação não for destinada uma educação de qualidade, por isto, Para Frias e Menezes (2018), afirma que os alunos que possuem necessidades educacionais especiais devem ser alvo de práticas pedagógicas que necessitam ser repensadas de forma a beneficiar tanto professores como alunos, reorganizando o trabalho, promovendo estratégias de intervenção, promovendo trabalho coletivo, estabelecendo novos modelos pedagógicos que abarquem as diversidades existentes entre os alunos e assim, os desafios poderão ser vencidos com maior facilidade, mesmo que seja um longo caminho a ser construído.

Os caminhos da escola precisam ser mudados para que a educação inclusiva possa acontecer, traçando novos caminhos, reorganizando o trabalho de forma a atender a todos os alunos, incluindo aqueles que têm deficiências físicas e/ou cognitivas, fazendo assim com que ela alcance seu papel social. Para Carneiro (2012), é de fundamental importância que a escola inclusiva seja capaz de desenvolver processos de ensino e aprendizagem pensando nas necessidades, particularidades e necessidades apresentadas por seus alunos. Assim, será possível que os alunos com deficiência desenvolvam sua capacidade acadêmica e assim adquiriam maiores oportunidades no seu dia a dia, dentro e fora do ambiente escolar. Mas, o autor cita o fato de que:

Por sua trajetória histórica de não atendimento do aluno com deficiência, a escola comum não está preparada para tal tarefa, ou seja, nossa escola não é inclusiva e não sabe ser, o que significa que sua transformação no sentido de cumprimento legal e de responder positivamente aos anseios sociais, requer alterações em toda a sua dinâmica. Essas alterações envolvem vários aspectos: estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc. (CARNEIRO, 2012, p.06).

O alcance de objetivos propostos para a educação inclusiva é algo difícil e que irá acontecer aos poucos, de forma paulatina e contínua, iniciando-se a partir do momento em que a instituição de ensino abre suas portas para esses alunos e efetivando-se quando os espaços da escola são repensados, quando os profissionais se qualificam para atender esse público, quando são feitas adaptações nos currículos, etc. Mas, não há dúvidas de que o maior desafio é a questão da prática pedagógica, isto porque nem todos os profissionais que atuam na Educação Infantil tem qualificação para atender o público-alvo da educação inclusiva diante das necessidades que apresentam.

Falando especificamente do aluno com deficiência mental é preciso apontar a importância do professor de apoio e de sua qualificação para trabalhar com esse tipo de aluno e com suas necessidades. Segundo Marques (2000), a experiência no trabalho com esse tipo de aluno é de grande importância, isto porque ela facilita a aceitação em relação a esses alunos, mas também cita, que o contrário acontece, quando um professor tem uma experiência negativa junto a esses alunos, pode desencadear um processo de rejeição com os mesmos.

Tartuci (2011) considera que há uma relação entre professores de apoio e

professores da sala de aula regular, porém, essa relação nem sempre é tranquila ou sem conflitos. Os dois professores que atuam em um mesmo espaço e pode haver críticas a postura de ambos os lados. Segundo o autor:

As professoras de apoio afirmam que uma de suas ações é de apoio e de “Estar planejando e dialogando com o professor regente”. De outro modo, apontam o caráter de mediação do ensino em articulação com o professor regente junto ao estudante com necessidades educacionais especiais, ou seja, sua ação na mediação professor regente, estudante com necessidades educacionais e atividades/aprendizagens. Ao afirmar: “Observo suas atitudes [estudante], procuro conduzi-lo ao diálogo com o professor regente, auxílio em suas tarefas desde ouvir a professora regente e concluir suas atividades com maior compreensão e clareza”, a professora de apoio ressalta que o seu envolvimento, além de uma mediação no sentido de estabelecer o diálogo entre este estudante e o professor regente, é uma ação que se assemelha a de um “intérprete mediador” – decifrador – promotor de “escuta” e da “ação de resolução de atividades” mais significativas por parte do estudante com necessidades educacionais especiais (TARTUCI, 2011, p.10).

Essas divergências ocorrem porque o aluno é muito mais aluno do professor de apoio do que do professor regente e a inclusão acaba não ocorrendo da maneira como devia. Muitas vezes, o aluno com deficiência mental chega a ser chamado de “aluno incluso”, ou “aluno da professora fulana”, como se ele não fizesse parte da turma da professora regente. Acontece, por isto, uma espécie de negação da criança dentro desse espaço, o que acaba trazendo implicações ao seu desenvolvimento e inclusão. Sobre isto, Flores (2011, p.11) argumenta:

Vale ainda destacar que o processo de inclusão perpassa por todos os funcionários da escola. Professores coordenadores, diretores, auxiliar de limpeza, de secretaria. Uma escola inclusiva necessariamente precisa pensar de forma inclusiva. E os professores de apoio não devem ser responsabilizados exclusivamente pelo sucesso ou fracasso do aluno. Mas deve ser considerado um elemento importante para que a inclusão possa ocorrer.

Quando se pensa uma escola inclusiva, é preciso pensar que existem diferentes profissionais e que cada um precisa desenvolver suas funções com excelência. O professor de apoio é visto como um elemento a mais na busca do processo de inclusão do aluno com deficiência mental, auxiliando-o a vencer suas dificuldades.

Levando em consideração as necessidades do aluno com deficiência mental, o professor de apoio deve trabalhar de forma colaborativa com o professor regente, criando uma parceria que permita o melhor atendimento possível a esse aluno. Cria-se assim, o que se compreende como atendimento educacional especializado, que segundo Brasil (2008, p.15) busca:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado também é oferecido pelo professor de apoio, onde o aluno o frequenta em contraturno as aulas do ensino regular, normalmente duas vezes por semana e cujo objetivo é auxiliá-lo no desenvolvimento de suas habilidades sociais e na sua formação como sujeito, de forma que esse aluno consiga se tornar mais autônomo e independente em suas tarefas diárias.

O Atendimento Especializado (AE) é o trabalho que o professor de apoio realizada diariamente em sala de aula e assim cabe ao professor de apoio desenvolver atividades junto a diferentes tipos de alunos, incluindo os que apresentam deficiência física/neuromotora severa, sendo ou não associado a outras deficiências, realizando intervenções junto a esses alunos, além de desenvolver funções que permitam que as atividades da unidade escolar possam ter bom andamento (BARBOSA, PERES e PRZYLEPA, 2018).

Ainda são funções do professor de apoio realizar intervenções pedagógicas especializadas de acordo com a realidade da classe do ensino comum, criando estratégias e recursos que possibilitem ao aluno com deficiência mental tenha acesso a conhecimentos e conteúdos curriculares, assim como participem de todas as atividades didático-pedagógicas e ainda preocupar-se com sua formação, buscando, constantemente novos conhecimentos que possam ser aplicados a sua prática (BARBOSA, PERES e PRZYLEPA, 2018).

O professor de apoio tem a função de desenvolver o trabalho pedagógico de mediação com os professores regentes, auxiliando que os conteúdos sejam adaptados aos alunos que possuem deficiência mental, desenvolvendo metodologias

de ensino que possam ser direcionadas a eles, assim como contribuindo para que o atendimento institucional especializado seja desenvolvido com qualidade (MANTOAN, 2006).

De acordo com Mantoan (2006, p.48) “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação á capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”. É importante que esse professor valorize as diferenças de aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiência mental, reconhecendo que eles possuem limitações, mas que podem aprender. Assim, Nóvoa (1992, p.27) cita o desafio do processo de inclusão:

[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

Para que o professor de apoio consiga atingir seus objetivos ele precisa conhecer as especificidades trazidas tanto pelo aluno com deficiência mental, como, também pela educação inclusiva, de forma a buscar maneiras que ela se efetive.

Batista (2006) considera que a deficiência mental coloca em xeque a principal função da escola, que é a produção de conhecimento, isto porque o aluno com esse tipo de deficiência tem sua própria forma de aprendizagem e de lidar com o saber, o que, acaba chocando-se com o modelo tipo como ideal pelas escolas. Nesse caso específico, a escola não consegue esconder as dificuldades do aluno, dificuldades que qualquer aluno podem ter, mas no caso específico do aluno com deficiência, elas ocorrem de forma tácita. Por isto, “as outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual” (BATISTA, 2006, p.12).

Batista (2006) lembra que o aluno com deficiência mental tem dificuldades no processo de construção do conhecimento, assim como de demonstrar sua capacidade cognitiva, e isto acentua-se em instituições de ensino que adotam o modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora. Tais instituições fortalecem a ideia de deficiência, aumentam a inibição do aluno e fazem com que suas dificuldades se agravem. Por isto a importância do professor de apoio como alguém

que compreende as especificidades desses alunos e desenvolver métodos de trabalho com os mesmos.

A presença do professor de apoio ainda é importante no sentido de que há muita confusão de quem é o aluno com deficiência mental, principalmente porque, de acordo com Batista (2006, p.12):

O número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola. O aparecimento de novas terminologias e outras contribuem para aumentar a confusão entre casos de deficiência mental e aqueles que apenas apresentam problemas na aprendizagem, por motivos que muitas vezes são devidos às próprias práticas escolares.

O professor de apoio auxilia a escola a modificar a exclusão que sempre marcou a vida de um aluno com deficiência, isto porque ele conhece as características do aluno, sabe como é possível incluí-lo, adaptando atividades, auxiliando-o a ganhar mais autonomia, dentre outras questões. De forma breve, esse professor irá adaptar currículos, selecionar atividades, adaptá-las aos alunos, criar métodos avaliativos diferenciados e trocar experiências com o professor regente em busca de uma melhor educação para o aluno com deficiência mental.

Levando em consideração o trabalho realizado pelo professor de aluno dentro da educação inclusiva destinada a deficientes intelectuais, há de se citar que essas alunas apresentam raciocínio e compreensão abaixo da média em relação a outras crianças que possuem a mesma idade que ela. Para agir diante desse público esse professor precisa ter esforços dedicação, além disto, de desenvolver estratégias de ensino diferenciadas. De acordo com Rodrigues (2019, p.01) “para falar em como trabalhar com alunos com deficiência intelectual, é preciso fazer a adaptação de atividades, criar atividades lúdicas para deficientes intelectuais e elaborar planos de aulas adaptados”.

Ainda de acordo com Rodrigues (2019), para ensinar e incluir alunos com deficiência mental na escola regular é preciso conhecer bem o aluno, utilizar a emoção, pois aquilo que é trabalhado com emoção e afetividade é mais lembrado pelo aluno, dar significado as atividades, já que os alunos com deficiência intelectual irão prestar mais atenção naquilo que faz sentido para eles. O autor ainda chama a

atenção para a necessidade de empregar o máximo de significados na aprendizagem, ou seja, de não ensinar algo de forma isolada, sem significação para o aluno.

Mantoan (2001) cita a importância do uso de atividades lúdicas junto a alunos com deficiência intelectual, afirmando que jogar, brincar, entre outras atividades são situações que precisam ser estimuladas, desenvolvidas e aperfeiçoadas, utilizando criatividade, memorização, solidariedade, cooperação, estimulando a concentração do aluno, desenvolvendo sua linguagem, trabalhando com a motricidade auxiliando-o a desenvolver a capacidade de decisão, dentre várias outras possibilidades.

Ainda são considerações feitas por Rodrigues (2019), a necessidade de que os alunos com deficiência intelectual recebam reforço positivo maior que os demais alunos. O reforço positivo quer dizer um elogio, por exemplo, este que vem aumentar a probabilidade desse alunos continuar melhorando seus resultados. Em todo esse contexto ainda o autor reforça a importância da comunicação com estes alunos, pois o aluno precisa compreender o que o professor está dizendo. Assim sendo o autor propõe:

Ao criar suas atividades para alunos com deficiência intelectual, todo procedimento deve ser pensado: os níveis de estímulo, de ajuda e de complexidade da atividade de acordo com o desempenho do aluno. A instrução verbal, o tipo de ajuda motora, o incentivo fornecido pelo professor serão determinantes para a realização da atividade. Um ponto importante é ter planejado os tipos de ajuda que você irá oferecer, quais instruções verbais vai utilizar, os momentos que irá oferecer ajuda motora, os momentos que fará incentivo (reforço positivo) e etc (BRITES, 2021, p.01).

Todo estímulo deve ser planejado, de forma que o professor adeque as atividades e possa utilizá-las junto aos alunos, auxiliando-os a ter maior independência na realização de diferentes tipos de aprendizagem, melhorando seu desenvolvimento como um todo.

3 MARCO METODOLÓGICO

Objetivo deste capítulo é apresentar os recursos metodológicos utilizados na elaboração da pesquisa, assim como caracterizar o público entrevistado e as respostas dadas aos questionamentos em torno do trabalho do professor de apoio no Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha em Pires do Rio (GO).

3.1 A Pesquisa

O delineamento da pesquisa pertinente ao tema importância do professor de apoio para o processo de inclusão é de início, a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Marconi e Lakatos, (2003) recolhe informações do problema ou da hipótese a ser utilizada e por ser em parte teórica é obrigatória para a produção científica em vigor, que por depender de fontes bibliográficas acontece de haver situações de limitação de conteúdo disponível prejudicando o foco pretendido.

A pesquisa bibliográfica é definida por Boccato (2006, p. 266) da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Utilizando as discussões já realizadas por diferentes autores busca-se atingir o objetivo proposto nessa pesquisa, evidenciando o que é a inclusão escolar, como ela surgiu, como tem sido colocada em prática, de que forma o professor de apoio contribui nesse processo, quais são as dificuldades que ele encontra dentro das instituições de ensino, a falta de investimentos do governo nesse tipo de profissional, dentre outros aspectos.

A abordagem do problema foi de forma qualitativa e quantitativa, pois de segundo Marconi e Lakatos (2003) consiste uma análise profunda sobre o tema, esclarecendo características não antes observadas e destacando um enfoque

diferente de forma a conhecer melhor sua natureza. Chegando a avaliar as diversas variáveis do contexto.

Foi realizada uma pesquisa de campo no Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha em Pires do Rio (GO). Como há o impedimento gerado pela pandemia, dificultando o acesso direto aos profissionais da instituição, foi utilizado um questionário enviado virtualmente para esses profissionais, de forma a colher informações sobre sua visão em relação a questão do professor de apoio no processo inclusivo. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.130), “este é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”. Este instrumento ampliou dados para obtenção de informações relevantes para a pesquisa.

Assim, esse questionário foi aplicado há três professores regentes da instituição citada, 1 coordenador e 1 gestor, e cinco professores de apoio (que atuam ou já atuaram na instituição), de maneira a ter diferentes perspectivas sobre o tema da pesquisa. O questionário será composto de questões abertas e fechadas, com o intuito de avaliar a qualificação do professor de apoio, o contato entre professores regentes e de apoio, as dificuldades encontradas no trabalho desses profissionais, dentre outras perspectivas.

3.2 Campo de Estudo

O Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha², mantido pelo Governo do Estado de Goiás, foi criado pela lei nº 8.408 de 12 de dezembro de 1968 com o objetivo de atender as crianças e jovens das proximidades da mesma. O terreno para construção da Escola foi doado pela família Mazão, sendo lavrado no Cartório de Afonso Antônio Gonçalves no Livro nº 31 Fls. 128, na gestão do Prefeito Sr. Goiás Cavalcanti Nogueira. Foi dado ao Estabelecimento de Ensino, o nome Rodrigo Rodrigues da Cunha em homenagem ao líder político que lutou pela emancipação deste município.

O Colégio possui uma área de 5.381.675 m² sendo a área construída de 3.202,87 m². Está situado à Rua José Alexandre Resende- no 66- Bairro Santa Cecília atendendo aos alunos deste bairro e demais bairros circunvizinhos.

² Dados recolhidos do Projeto Político Pedagógico da instituição (2021).

A Escola Rodrigo Rodrigues da Cunha, fundada em 1968 teve à sua frente a diretora Terezinha Almeida Mendes que exerceu o cargo até aposentar em 1984, sendo substituída por Aparecida de Fátima Rezende, que atuou até 1998 e então substituída por Raquel Aparecida Felipe Mendes, que atuou de janeiro a abril de 1999. De maio de 1999 a julho de 2005 esteve sob a administração da professora Cristianne Ângela Miguel, de agosto de 2005 até julho de 2009 esteve sob a direção da professora Márcia Regina Paranhos Garcia, de agosto de 2009 até julho de 2011 mais uma vez sob a direção da professora Cristianne Ângela Miguel e de agosto de 2011 a julho de 2014, novamente sob a direção da professora Márcia Regina Paranhos Garcia. Em agosto de 2014 a professora Maria Aparecida da Costa Mendonça assumiu a direção, encerrando o seu mandato em fevereiro de 2015 sendo então substituída pela professora Kênia Paula de Oliveira Cruz, que atuou até julho de 2018, quando o professor Euder Pires da Cunha assumiu.

O prédio do Colégio Rodrigo Rodrigues da Cunha apresenta um espaço físico amplo, com dez salas de aula, uma sala onde funciona a secretaria, possui um laboratório de informática, biblioteca e laboratório de ciências. Uma sala para professores e coordenação, outra sala pequena para a direção, uma cozinha, um depósito para a merenda escolar, um depósito para guardar material de limpeza, três sanitários (inclusive o dos professores) e uma quadra de esportes.

A escola também possui um número significativo de aparelhos eletroeletrônicos, adquiridos através de recursos do FNDE, PROESCOLA e PROEMI tais como: 04 televisores, 02 aparelhos de DVD, 02 Blu-ray, 04 aparelhos de som, 01 conjunto de caixa amplificadora, 01 retroprojektor, 01 data show, 01 Projetor Multimídia, 01 câmera fotográfica, 01 fax, 03 notebooks, 24 computadores, 03 geladeiras, 02 freezers, 02 fogões, entre outros. Um grande acervo de livros literários na biblioteca, inúmeros materiais didáticos pedagógicos.

Todos os espaços educacionais e equipamentos atendem aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio. No ano de 2014, a escola fez algumas reformas, visando a acessibilidade dos alunos público alvo da educação inclusiva. Foram colocados corrimões nas rampas de entrada e de acesso ao pavilhão do meio, cobertura da rampa de entrada, uma cadeira de rodas e um bebedouro. Nesse ano, foi realizada a reforma do banheiro para uso dos funcionários, visando maior conforto e melhor higienização.

A sala dos professores também foi revitalizada com aquisição de mesa, cadeiras, armário para guarda dos materiais dos professores, bebedouro e microondas, pois muitos deles permanecem na escola o dia todo e precisam de um ambiente mais adequado para o seu horário de almoço.

A escola se organiza pedagogicamente para atender as necessidades do desenvolvimento humano em cada etapa de ensino. Por isso o planejamento de todas as ações tem como foco principal “[...] os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola” (BRASIL, 2010, p. 02). Atendendo a diferentes grupos etários, o Colégio Rodrigo entende que tais grupos precisam se reconhecer como tais.

Os alunos atendidos são oriundos do Bairro Santa Cecília e suas adjacências: Bairros São Sebastião, São Miguel, São José, Tancredo Neves, Jardim Guanabara, Nadin Saud, Vila Eliza Galli, Mutirão, Setor Dergo, Aristeu Ferreira, Zulmira Santinoni, Sinhô Nogueira, São Francisco.

O Colégio Estadual Rodrigo está inserido em toda essa realidade e sofre também as suas consequências. A população atendida é muito carente, sendo que muitos não possuem recursos dignos para uma boa alimentação, saúde e para moradias adequadas. Desta forma, para estas famílias, nem sempre o estudo é prioridade na vida dos filhos.

A participação dos pais ainda é bastante restrita no cotidiano escolar de seu(ua) filho(a), na maioria das vezes não comparecem à escola quando solicitados. Apesar dessa omissão dos pais, temos percebido alguma melhora, com as novas práticas, tais como reuniões, gincanas, apresentações culturais que a escola promove e faz o convite aos pais para participarem.

Outro problema que nos aflige é que há um número considerável de alunos que apresentam indisciplina durante as aulas, sendo necessário um trabalho constante por todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem para que o quadro se reverta. Além destes problemas, são detectados dificuldades na leitura, escrita e cálculos básicos de matemática.

A escola atende alunos com uma realidade muito difícil e desestruturada, havendo a necessidade de um maior número de profissionais para que se possa fazer um trabalho efetivo com os alunos; segundo os professores, a falta de interesse e a indisciplina, são os principais problemas enfrentados; alguns alunos não entendem a necessidade dos estudos e da importância do conhecimento para o crescimento

pessoal e social. Com isso, vem acontecendo a evasão escolar que muito tem provocado a distorção idade/série e a repetência.

Mas apesar de todos esses problemas que fazem parte da realidade da escola, percebe-se que tem havido mudanças significativas para a melhoria da formação escolar de nossos adolescentes e jovens, pois esses problemas, às vezes, parecem barreiras intransponíveis na busca de um ensino de qualidade, mas, quando olhamos para além da aparência física da escola, observamos alunos com tantas dificuldades e problemas, porém, guerreiros. Analisamos que podemos e temos muito que fazer na luta por uma educação de qualidade e transformadora.

Outro ponto importante é a inclusão de alunos com necessidades especiais em classe regular. Sendo assim, nossa instituição cumpre com a lei, desenvolvendo ações adaptativas, visando a flexibilização do currículo para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva dentro da sala, atendendo assim às necessidades individuais de todos os alunos. Mesmo sabendo que não é tarefa fácil, toda a equipe gestora, pedagógica e professores se unem para que os alunos inclusivos aprendam com atividades diferentes, possibilitando aos mesmos a autoestima para um crescimento de qualidade, dentro de suas potencialidades e vencendo seus limites.

O Colégio Rodrigo prioriza o bem estar dos estudantes, compreendendo que são únicos e diferentes, mesmo naquilo em que se assemelham. Em decorrência, estabelece critérios que visam beneficiar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, bem como colaborar para que ambos ocorram.

A escola opta por uma inclusão responsável para assim enfrentar este desafio – o da inclusão – repensando e reestruturando as políticas e estratégias educacionais de maneira a não só criar oportunidade efetivando o acesso para os educandos com necessidades educacionais especiais, mas garantindo condições indispensáveis para que possam não apenas estar na escola, mas sim, aprender respeitando suas potencialidades e especificidades.

A elaboração de um PPP inclusivo deve assegurar educação escolar que propicie respostas educacionais a todos os alunos, inclusive àqueles que apresentam Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TDG) e Altas Habilidades/Superdotação atendidos pela Educação Especial. O aluno com necessidade educacional especial deve ser inserido, preferencialmente, na escola regular com currículo adaptado para atender às suas necessidades individuais e às necessidades gerais da classe. A rede regular de ensino deve prever a rede de apoio

à inclusão, no espaço físico da escola ou em espaços os mais próximos possíveis da mesma, onde o aluno receba o atendimento educacional especializado (AEE) sempre que necessário. (SEED, 2010).

A instituição compreende que a inclusão educacional não apenas como a presença física, acessibilidade arquitetônica ou a matrícula e, por isso, necessitamos de uma rede de ajuda e apoio aos educandos, educadores e familiares. Essa rede de apoio precisa ser implantada e implementada com profissionais nas diversas áreas, o que ainda não é realidade em nossas escolas e tem dificultado o trabalho dos professores que não possuem formação específica para compreender e adotar atitudes inclusivas.

3.3 População e Amostra

Foram entrevistados 3 professores regentes, 5 professores de apoio (alguns atuando outros que já atuaram na instituição), 1 coordenador pedagógico e o gestor da referida instituição. A escolha dos profissionais ocorreu por serem professores que já trabalharam de forma conjunta com os professores de apoio (no caso dos regentes), ou que já desempenharam a função de professores de apoio. Já os coordenadores e o gestor, também foram escolhidos pela perspectiva de que já atuaram junto a esses profissionais e que podem fazer uma avaliação mais profunda do impacto de seu trabalho na inclusão escolar.

3.4 Coleta de Dados

A coleta de dados foi feita a partir de uma entrevista estruturada, onde foram definidas questões que permitiram conhecer a realidade do trabalho desenvolvido pelo professor de apoio na instituição citada.

17 Discussão dos Dados

A primeira questão aplicada aos professores de apoio indagou se “a escola oferece recursos para o trabalho do professor de apoio com os alunos com deficiência

intelectual” e houve divergência entre as falas das professoras. Houve professoras que afirmaram não haver recursos para o trabalho do professor de apoio e outras afirmaram que sim, como citou uma a professora 4 (apoio) ao afirmar “sim, tem o AEE é uma sala de recursos, onde tem um coordenador que faz atendimento no contra turno, e orienta o professor de apoio com cada especificidade de cada aluno que necessita de atendimento especializado”. Considerando essa fala, há de se analisar que nem todos os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais possuem aulas em contra turno, o que explicaria a divergência de posicionamento dos professores, pois para quem atua no AEE existem esses recursos, já aqueles que atuam no turno normal do aluno, já não existem maiores recursos para o trabalho no dia a dia.

O professor 1 (apoio), por exemplo, afirmou que “o professor precisa ter muita imaginação, porque precisa conhecer as dificuldades apresentadas pelo aluno e buscar recursos, e estes, no caso do aluno com deficiência intelectual nem sempre são oferecidos pela instituição” e professor 2 (apoio) deixou claro que “o professor trabalha com os poucos recursos que tem, adaptando atividades para que o aluno consiga aprender da melhor forma possível, mas faltam recursos que impedem o desenvolvimento de aulas com maior qualidade”. A fala das professoras deixa claro que existem recursos que poderiam auxiliar o professor no trabalho com alunos com deficiência intelectual, mas, em geral, eles não estão disponíveis nas instituições de ensino. Segundo Rodrigues (2019), se as crianças com deficiência intelectual apresentam raciocínio e compreensão abaixo da média em relação as outras que possuem sua mesma idade, o professor, que não possui os recursos necessários para trabalhar com esses alunos precisa se esforçar e dedicar-se de forma complementar para desenvolver estratégias condizentes com as necessidades do aluno.

De acordo com Veiga Neto (2005), a realidade da falta de recursos didáticos para o trabalho com a inclusão é algo comum em todo o país e que interfere, diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido, assim como dos resultados alcançados e isto acontece, também, com o aluno com deficiência intelectual. É preciso nessa realidade tomar em consideração, o conceito de inclusão citado por Sasaki (1998) para quem:

[...] processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e

necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 08).

Isto quer dizer que a inclusão é um processo que modifica a realidade das instituições de ensino, pois elas precisam adaptar-se as necessidades apresentadas pelos alunos, repensando atividades, metodologias, buscando qualificar seus profissionais e os recursos didáticos são fundamentais nessa realidade, pois auxiliam no alcance de objetivos dentro da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno público-alvo da inclusão.

Foi perguntado também aos professores de apoio se, no trabalho desenvolvido junto aos alunos com deficiência intelectual “há interação com o professor regente?” e todos afirmaram que não. Uma das professoras chegou a relatar que “é o professor regente que ministra as aulas, nós apenas apoiamos, na maioria das vezes, seu contato com a criança com deficiência intelectual é mínimo”, mas isto não indica um processo de interação, ao contrário, essa interação deve acontecer durante as aulas, na troca de experiências, na configuração das atividades a serem desenvolvidas, de forma que o professor regente também participe do processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual em prol de um ensino mais inclusivo.

O trabalho colaborativo é de fundamental importância não apenas na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, mas para a qualidade de todo o ensino desenvolvido. De acordo com Santos, Makishima e Silva (2015, p.04):

Ao se referir ao termo colaboração remete-se a uma forma de trabalho em conjunto para resolver dificuldades reais, elaborar planejamentos, desenvolver mudanças, solucionar problemas, formando uma organização em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto conforme as singularidades e necessidades de aprendizagem do estudante.

Por isto não pode haver um distanciamento entre o professor regente e o professor de apoio, como se o aluno com deficiência intelectual fosse responsabilidade apenas deste último. É importante a troca de conhecimentos, de informações, a estruturação de atividades e metodologias que possibilitem que essa criança realmente seja incluída no cotidiano da escola, em suas várias atividades.

De acordo com a ONU (2006) citada por Santos, Makishima e Silva (2015), as pesquisas evidenciam que não há interação dos professores regentes e alunos público-alvo da inclusão e em muitos casos, o contato apenas acontece em forma de um cumprimento. Há casos, porém, em que essa situação é diferenciada, e o aluno é tratado como outro qualquer, havendo apenas avaliações diferenciadas e algumas atividades que são elaboradas e adaptadas pelo professor de apoio, porém, com os mesmos conteúdos e assim:

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da educação especial, nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno; O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores da Educação Especial, da sala de aula comum, da Sala de Recursos Multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola; (ONU, 2006 apud SANTOS, MAKISHIMA e SILVA, 2015, p.39).

É por isto, também, que não se pode atribuir o insucesso da educação do aluno público-alvo da inclusão unicamente ao professor de apoio, pois todos os profissionais que estão na escola precisam trabalhar de forma articulada em prol de sua aprendizagem, desenvolvimento e autonomia.

Sobre “as maiores dificuldades nas aulas de apoio em relação aos alunos com deficiência intelectual” as professoras relataram a falta de recursos adequados para trabalhar com os alunos, a falta de participação das famílias, as dificuldades de compreensão da dificuldade do aluno, pois cada um deles possui características e necessidades diferenciadas e graus diferenciados de deficiência e uma das professoras citou que é “o aluno com deficiência mental apresenta graus diferenciados de deficiência e por isto, é preciso usar recursos e metodologias diferenciadas com cada um deles, mesmo assim, há aqueles que aprendem muito pouco”.

De acordo com Brasil (2013) os obstáculos para o processo de inclusão são muitos e ganham ainda maior visibilidade quando o aluno com deficiência chega as instituições de ensino regular. Incluir não é construir banheiros adaptados ou rampas de acesso na escola (estes que são fundamentais), a inclusão é gradativa e além da infraestrutura física, necessidade de infraestrutura material e humana para que possa se efetivar. Nessa realidade define-se o Atendimento Educacional Especializado – AEE como “conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à

formação dos estudantes público alvo da educação especial”, dentro da educação regular. (BRASIL, 2013, p.7). E no AEE, o professor pode receber o aluno com deficiência intelectual possuindo mais recursos para trabalhar junto com o mesmo e oferecer uma educação de mais qualidade e de acordo com suas necessidades.

Para Rosa e Papi (2017, p.04) “a inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum traz aos professores e à escola diferentes desafios, pois requer uma transformação desse espaço para receber e atuar com os alunos”, favorecendo-lhes a aprendizagem e tais desafios devem ser vencidos no dia a dia das instituições, com maiores investimentos do poder público, com a contratação de mais profissionais e qualificação daqueles que irão atuar junto aos alunos com deficiência intelectual, ofertando-lhes condições ideais de trabalho, para que assim bons resultados possam ser alcançados.

Indagadas se “você conta com a participação das famílias na educação dos alunos com deficiência intelectual”, as professoras afirmaram que essa participação é muito rara, problema que também acomete os demais alunos. Esse problema é discutido por inúmeros autores, como é o caso de Duarte e Feitosa (2010), para quem a integração do indivíduo com a sociedade ocorre por meio das instituições das quais ele participa, como é o caso da família, onde as práticas educativas vivenciadas influenciam a vida do indivíduo para sempre.

Em relação a participação da família no contexto educacional, Duarte e Feitosa (2010), afirmam que é preciso que a família participe mais efetivamente da vida dos filhos, dedicando mesmo que pouco tempo a sua educação. Ainda afirmam que os pais “devem estar a parte de toda a agenda do filho, observando sua rotina de forma a compreender e respeitar seu espaço, suas escolhas, aproveitando as oportunidades de orientação com tal acompanhamento” (DUARTE e FEITOSA, 2010, p.20) e essa participação deve ser mais incentivada pelas instituições de ensino, mas também encarada como uma responsabilidade dos pais.

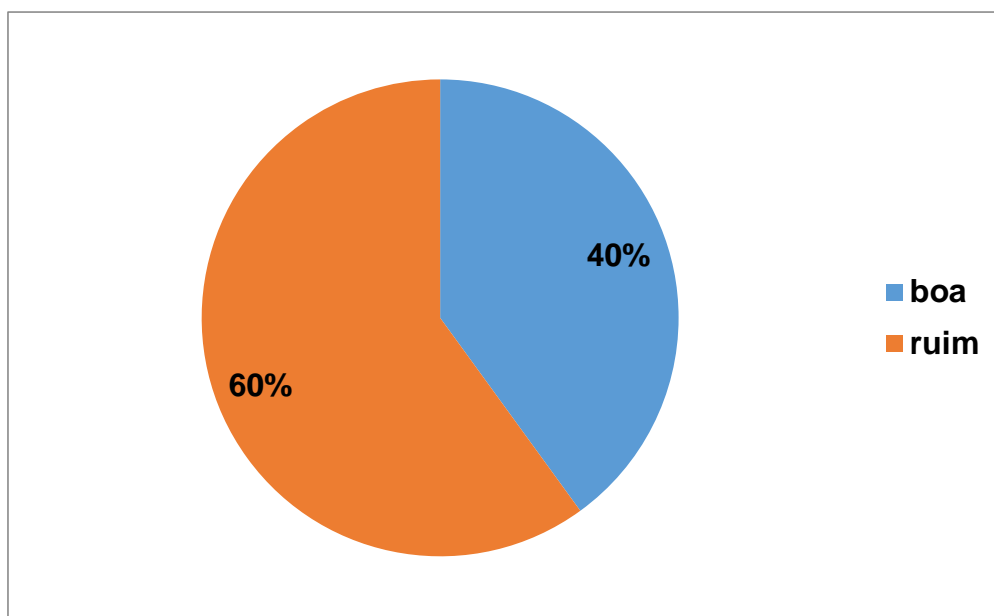
Maturano (1999), afirma que alunos que possuem pais participativos apresentam melhor desempenho escolar global, tanto em matemática como em linguagem, ganhando experiências sociais e culturais importantes a sua aprendizagem e desenvolvimento. Em relação à participação das famílias na educação inclusiva, Silva (2015), afirma que a inclusão é um processo progressivo, que exige o trabalho na escola, mas também a participação dos pais, pois eles

conhecem de perto as necessidades, dificuldades e particularidades de seus filhos, podendo levar informações importantes para os professores.

Ainda de acordo com Maturano (1999), é preciso desenvolver uma parceria entre escola e pais/e ou familiares do aluno, pois ambos são responsáveis por sua aprendizagem e desenvolvimento. Enquanto a escola tem como função ensinar conteúdos específicos de áreas do saber, a família auxilia a criança em seu processo de socialização, construção de valores e ambas se unem para auxiliar o aluno com deficiência intelectual a vencer suas dificuldades, os preconceitos existentes e as barreiras para que a educação inclusiva venha acontecer.

Perguntas sobre “como você qualifica a educação recebida pelos alunos com deficiência intelectual presentes na educação inclusiva?”, o gráfico 1 demonstra que para 40% das professoras afirmou ser “boa” e 60% delas afirmou ser “ruim”. Novamente há uma divergência de posicionamentos que pode ser explicada pelo fato de que alguns professores lidam com alunos cujas dificuldades são mais amenas e que encontram melhores resultados, outros professores, porém, encontram barreiras nos conhecimentos que possuem, nas dificuldades que o aluno encontra, assim como na falta de recursos para trabalhar com determinados tipos de alunos.

Gráfico 1: Qualidade da Educação pelos alunos público-alvo na educação inclusiva



Fonte: Da Própria Autora

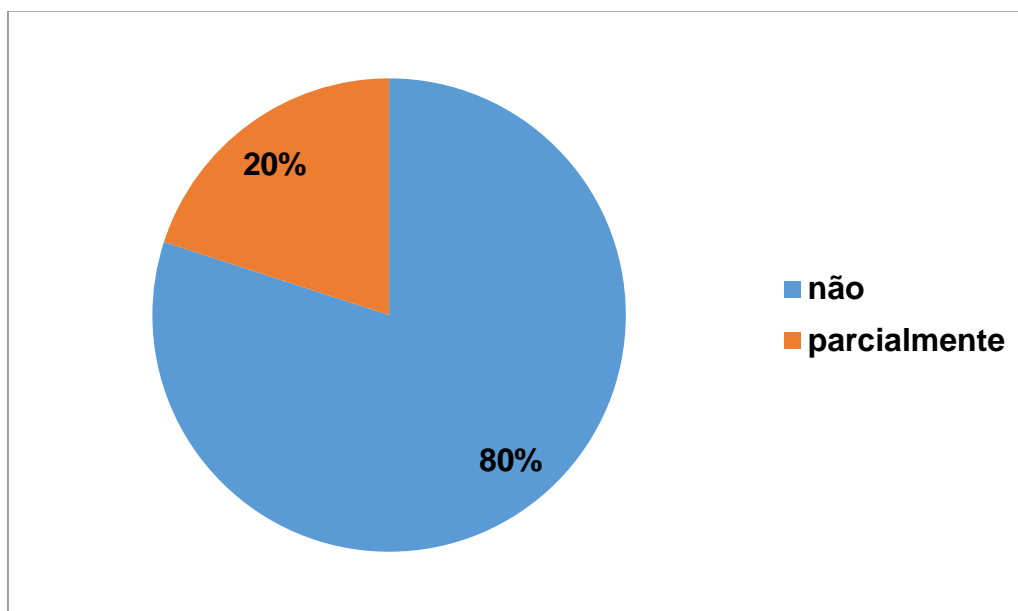
Mantoan (2006), afirma que a educação inclusiva é um processo complexo que exige a mudança de toda a infraestrutura escolar, desde a física até os profissionais que precisam qualificar-se, das atividades e metodologias que precisam ser reestruturadas, da própria cultura das instituições em torno da deficiência e das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência. Com o aluno com deficiência mental, a qualificação do professor é imprescindível, pois sem ela, o professor não compreenderá as dificuldades que o aluno possui, as potencialidades que apresenta, assim como os métodos que podem ser utilizados para auxiliá-lo a ter um melhor desenvolvimento, a interagir melhor com a turma, enfim, para, verdadeiramente, fazer com que a educação inclusiva seja colocada em prática.

Ainda sob a perspectiva de Mantoan (2006), proporcionar uma educação de qualidade dentro da educação inclusiva deve ser uma luta diária, pois a educação como um todo precisa ser acessível a todas as pessoas. Quando aborda-se a educação inclusiva em diferentes níveis de ensino é preciso abordar também, diferentes quesitos para que ela venha a ter qualidade, fazendo com que a proposta da inclusão saia do papel. Para Favero (2006, apud MANTOAN, 2006, p.17):

Há uma crescente constatação de que elas devem ter acesso à mesma escola e à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. As mudanças necessárias para que isso ocorra 14244 com qualidade, além de garantirem às pessoas com deficiência seu direito à igualdade, talvez sejam uma contribuição para a melhoria do ensino em geral (FAVERO, 2001 apud MANTOAN, 2006, p.17).

O direito à educação, porém, tem suas peculiaridades, pois não é qualquer tipo de educação que irá proporcionar igualdade de acesso e permanência na escola. É preciso construir uma educação que respeita as diferenças, que atende as necessidades e que estimula as potencialidades dos alunos público-alvo da inclusão.

Também foi perguntado as professoras de apoio “se acredita que as atividades promovidas realmente permitem a inclusão dos alunos com deficiência intelectual?” e de acordo com o gráfico 2, a maioria afirmou que não (80%) e 20% das professoras afirmou que “parcialmente”. Isto acontece, especialmente, porque as atividades dos alunos com deficiência intelectual, em geral, são feitas de forma separada dos demais alunos, isto porque eles encontram maiores dificuldades com os conteúdos e com isto, há pouca interação com os demais.

Gráfico 2: Atividades Desenvolvidas geram inclusão?

Fonte: Da Própria Autora

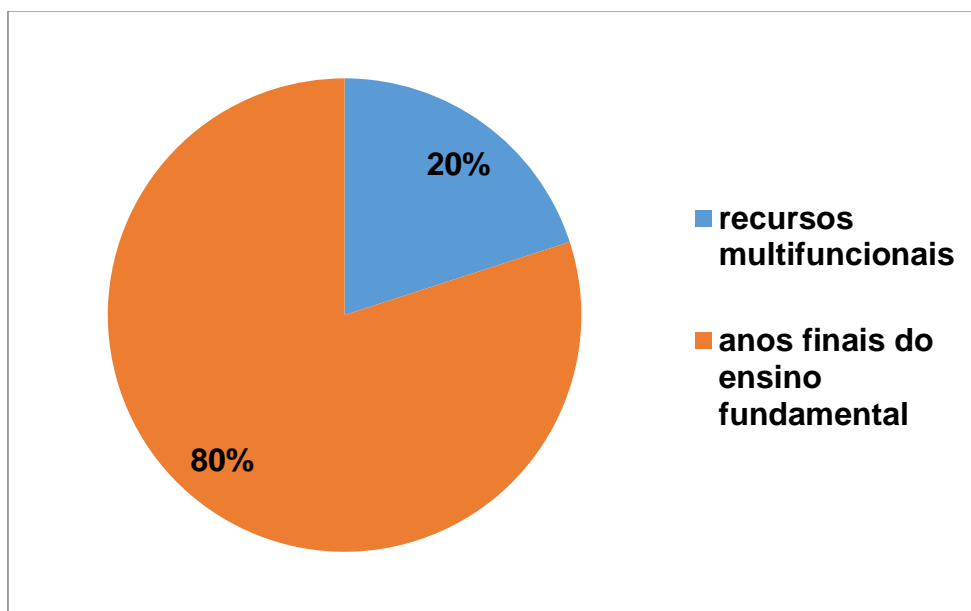
Nessa perspectiva é preciso citar que de acordo com Machado (2009, p.02) a inclusão não envolve apenas inserir o aluno com deficiência intelectual no espaço da escola regular, “ela leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana” e por isto, é preciso ir além da inclusão física do aluno, é preciso desenvolver experiências que estimulem sua participação e interação, não apenas com o conhecimento, mas com espaços e pessoas.

De acordo com Mantoan apud Machado (2009, p.11):

Um dos maiores obstáculos para a efetivação do direito de todos à educação é o abismo que se interpõe entre as palavras, o discurso, os fatos e as atitudes. Não há educação para todos sem um compromisso social de torná-la realidade, nem é a mera convicção teórica que faz que um direito seja respeitado.

É preciso, portanto, mudar a forma como a inclusão é encarada, fazendo com que ela efetive-se no dia a dia da instituição, em todo tipo de atividade e não apenas levando o aluno com deficiência intelectual para a escola regular e acreditando que isto seja inclusão. A inclusão precisa ser colocada em prática de forma contínua, onde os alunos aprendam de forma conjunta e todos tenham oportunidades de ensino.

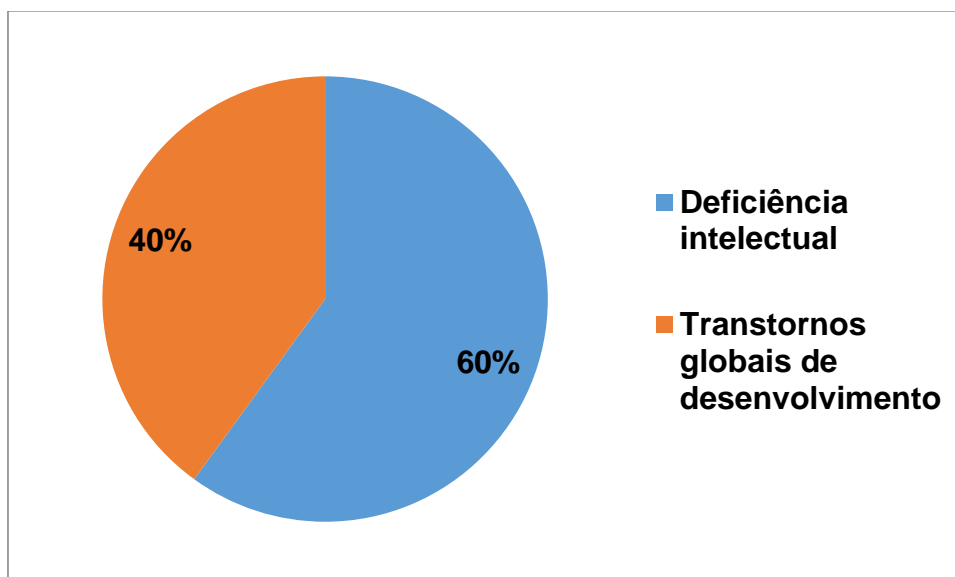
Sobre a atuação profissional das professoras de apoio que responderam ao questionário, o gráfico 3 relata as respostas, onde 20% das professoras atua na sala de recursos multifuncionais e 80% deles nos anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 3: Local de Atuação do Professor de Apoio

Fonte: Da Própria Autora

Acontecem aí dois tipos de processos diferenciados, quando o professor de apoio atua diretamente na sala de aula junto ao aluno com deficiência ele consegue auxiliá-lo a participar diretamente das atividades desenvolvidas e no AEE, as atividades, mesmo que muito importantes, ocorrem de forma mais individualizada. Ambas as situações são importantes para que a inclusão venha a acontecer, pois oferecem diferentes experiências aos alunos (MANTOAN, 2006).

No gráfico 4 abaixo encontra-se as respostas obtidas no questionário onde indagou-se: “você participou de cursos em quais áreas?”. Observa-se que 60% das professoras atuam com alunos com deficiência intelectual, e 40% com alunos com transtornos globais de desenvolvimento.

Gráfico 4: Cursos de Formação

Fonte: Da Própria Autora

O processo de qualificação docente é de suma importância para o sucesso da inclusão, pois estando o professor a frente desse processo é de fundamental importância que ele conheça as especificidades e necessidades de cada aluno. De acordo com Malta e Prado (2015), uma educação de qualidade é um direito de todos, seja em qualquer nível de ensino for. De acordo com a Constituição de 1988 citada pelos autores, é dever do Estado promover o atendimento educacional especializado aqueles que possuem deficiência, mas esse atendimento não é possível se os professores não possuírem formação adequada para desenvolver essa educação.

Ainda de acordo com Malta e Prado (2015), há inúmeras legislações que tem como objetivo regulamentar e disciplinar o sistema de inclusão, mas, não adianta oferecer um ensino individualizado, que se adapte as necessidades de cada aluno se não há profissionais formados e habilitados para desempenhar o processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, talvez essa seja a maior limitação e dificuldade que a inclusão encontra na atualidade, já que “não há como implantar uma política decente sem ter um corpo docente qualificado para concretização do trabalho” (MALTA e PRADO, 2015, p.02).

Mantoan (2006) afirma ainda que o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais é de grande importância no processo de inclusão de alunos com deficiência. Mas, é preciso pensar, de que forma esse trabalho terá continuidade em sala de aula, já que a sala de recurso não substitui a sala de aula normal, mas complementar e suplementar ao trabalho realizado na sala de aula.

Foi perguntado as respondentes se “você acredita que o trabalho do professor de apoio seja importante para a inclusão do aluno com deficiência?” e todos afirmaram que “sim”, demonstrando que as profissionais tem a percepção de sua importância no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos público-alvo da inclusão, porém, esbarram nas várias dificuldades encontradas no seu cotidiano dentro das instituições. Sobre tal questão, Silva e Bazante (2018) afirmam que o professor de apoio auxilia o professor regente a conhecer melhor as necessidades do aluno, a adaptar atividades, a promover sua socialização com os demais colegas, pois são vários pontos necessários para colocar a inclusão em prática.

A última questão indagou “que tipo de melhorias você acredita serem necessárias para que o trabalho do professor de apoio venha, realmente contribuir com a educação de alunos com deficiência intelectual?” e foi citada a preparação da equipe escolar, recursos didáticos, planejamento diferenciado e uma das professoras disse que “cursos de aperfeiçoamento constante e respaldo na área, pois nem concurso tem para professor de apoio ou intérprete”.

Nessa realidade, cita-se a fala de Silva e Bazante (2018, p.10):

O profissional de apoio, mesmo com ensino superior é desvalorizado por muitos profissionais da educação por auxiliar um ou no máximo três estudantes nas atividades pedagógicas. Assim, a desvalorização profissional, são dificultadores do processo de ensino/aprendizagem do(a) estudante com ou sem deficiência.

Portanto, além de melhorar a qualificação dos profissionais, investir em materiais didáticos, na maior participação das famílias no ambiente escolar, é de suma importância que haja maior valorização desses profissionais, não como acompanhantes dos alunos, mas como pessoas que estão, diretamente ligadas as necessidades dos alunos a serem incluídos, que compreendem suas limitações e que podem auxiliá-los a alcançar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Especificamente falando dos alunos com deficiência intelectual/mental foi indagado aos professores se já trabalharam com esse tipo de aluno e todos afirmaram que sim. Posteriormente, foi perguntado quais são as maiores dificuldades encontradas no trabalho realizado com esses alunos e foi citado: sexualidade demasiadamente a florada, atitudes violentas, dificuldades em aprender ler e escrever,

total negligência das famílias. De acordo com Marques (2000), os problemas já vivenciados pelos alunos público-alvo da inclusão agravam-se pelo fato de que inúmeros professores exercem suas atividades sem a formação específica e necessária para trabalhar com esse público, especialmente com aqueles que apresentam deficiência mental/intelectual.

Conhecido o olhar dos professores que atuam ou já atuaram como professores de apoio de alunos com deficiência intelectual na instituição, foram aplicados questionários a três professores regentes, 1 coordenador pedagógico e ao gestor da instituição, como forma de avaliar a visão que possuem sobre o trabalho desenvolvido pelos professores de apoio e sua interação com os mesmos.

A primeira questão indagou se a escola oferece recursos para o trabalho do professor de apoio de alunos com deficiência intelectual e de que tipo foi dito que existe uma sala de aula com recursos especiais e material didático específico, o que contraria a visão da maioria das professoras citadas. De acordo com Schreiber e Vaz (2014), em muitas instituições de ensino há um descaso por com a educação inclusiva e a escolarização do público-alvo da educação inclusiva/especial e o apoio dos professores é de grande importância:

[...] a ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados interfere diretamente no trabalho pedagógico, que por sua vez exige mais do que a existência de um segundo docente dentro da sala de aula. É necessária a disponibilização de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos adequados à condição desses alunos; [...] (SCHREIBER e VAZ, 2014, p.15).

Assim, quando ao professor de apoio, assim como aos demais professores não são oferecidas condições ideais de trabalho, as possibilidades de que a educação inclusiva tenha êxito diminuem consideravelmente. Os professores enfrentam, assim, inúmeros desafios, desde as políticas, a gestão escolar, as condições objetivas de trabalho, o que faz com que, nem sempre bons resultados sejam alcançados.

Foi perguntado também aos diferentes profissionais se “há interação do professor de apoio com o professor regente diante de alunos com deficiência intelectual?” e houve as mesmas críticas apresentadas pelas professoras, onde a coordenadora pedagógica disse “às vezes e resume-se em o professor regente mandar material para o professor de apoio fazer a adaptação”. Novamente chama-se a atenção para a importância do trabalho colaborativo entre professor regente e

professor de apoio, onde segundo Damiani (2008, p.218) “[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. Além disto, não apenas o professor de apoio deve preocupar-se com a aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiência, esta também precisa ser uma responsabilidade do professor regente.

Em relação às maiores dificuldades encontradas pelos professores de apoio nas aulas com alunos com deficiência intelectual, os respondentes declararam que é sobre a questão dos materiais utilizados e em muitos casos, com alunos hora violentos, hora que não possuem aprendizagem nenhuma, assim como foi citado pelas professoras, onde “é preciso adaptar o conteúdo e trabalhar individualmente, pois o professor de apoio atende mais que um aluno”, isto quer dizer que o professor precisa preparar diferentes materiais, levando em consideração as especificidades de cada um desses alunos, já que nem todos possuem o mesmo nível de deficiência intelectual. Nesse contexto, Brasil (2008) afirma que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. [...] garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular (BRASIL, 2008)

As dificuldades sempre existirão, pois existem também no ensino comum, mas podem ser vencidas com investimentos, com qualificação profissional, com troca de experiência entre os diferentes profissionais, na construção de redes de apoio que venham a lutar pela efetivação da inclusão do aluno com deficiência intelectual dentro das instituições de ensino.

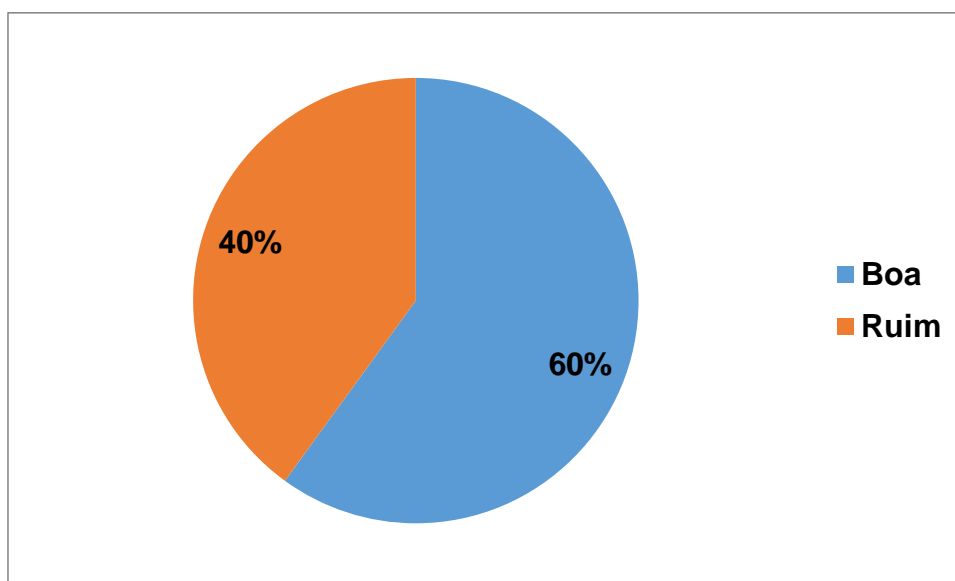
Garcia (1999) ainda considera que nessa realidade, muitos professores não têm formação em uma perspectiva multicultural, o que lhe garantiria subsídios para que ele pudesse atuar diante de diferentes tipos de alunos, inclusive daqueles que possuem deficiência intelectual, com necessidades e a realidades diferenciadas. Nessa realidade, o autor exalta a importância do investimento em formação continuada, o que precisa ser incentivado, também, pelas instituições de ensino.

Sobre a mesma questão, Peixoto e Carvalho (2007) afirmam que quando há um trabalho colaborativo entre os professores, o aluno consegue ter uma participação mais ativa e constante dentro do grupo, desenvolvendo sua autonomia de forma

progressiva, aumentando sua capacidade de interagir com o grupo, desenvolvendo tipos diferenciados de competências. Para que seja possível esse tipo de trabalho, os autores exaltam a necessidade de reconhecimento no ambiente escolar da “importância de (re) criar a cultura de colaboração, já que esta possibilita que cada professor com sua experiência auxilie na tomada de decisão colaborativas nas situações conflitantes de aprendizagem” (PEIXOTO e CARVALHO, 2007, p.13).

Também foi indagado “como você qualifica a educação recebida pelos alunos com deficiência intelectual?” e diferentemente da percepção das professoras, 60% citou ser uma boa educação e 40% citou ser ruim, assim como observa-se no gráfico 5:

Gráfico 5: Qualidade da Educação recebida pelos alunos com deficiência intelectual



Fonte: Da própria Autora

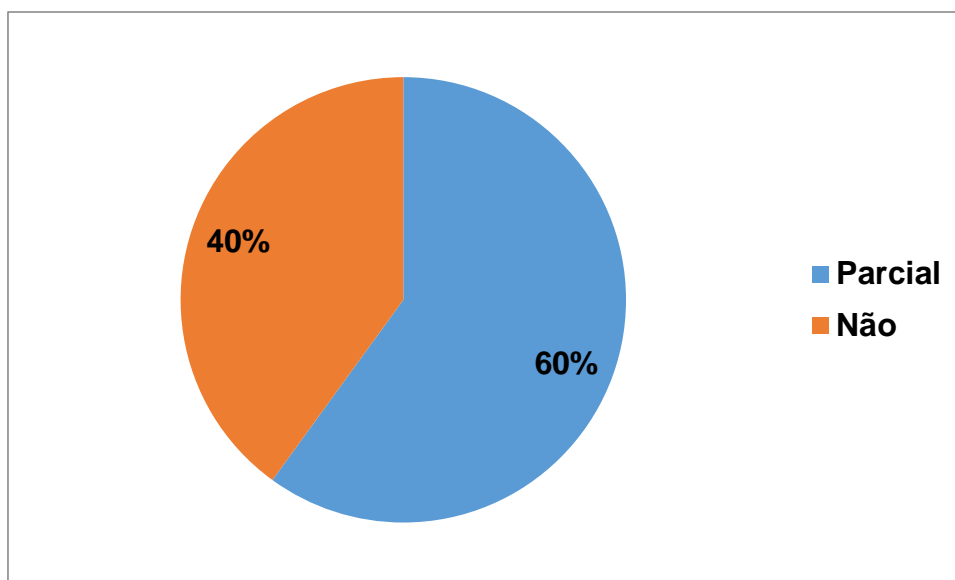
A diferença de perspectiva pode ocorrer, pois, muitas vezes, coordenadores, gestores e até mesmo o professor regente não está tão próximo do aluno, não acompanhando de perto suas dificuldades e limitações, por isto, não tendo a real percepção de suas dificuldades.

É preciso que seja melhorado o trabalho diante dos alunos com deficiência mental para que melhores resultados sejam encontrados e para isto, Mantoan (2006, p.48) afirma que “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”. Seja qual for a deficiência apresentada pelo aluno (motora, auditiva, visual ou intelectual), é preciso que seu

papel de cidadão seja respeitado e por isto, que sei direito a educação e a uma educação de qualidade seja colocado em prática.

Perguntados se “você acredita que as atividades promovidas realmente permitem a inclusão dos alunos com deficiência intelectual?”, as respostas estão contidas no gráfico 6 demonstram que para 60% das respondentes, há uma inclusão parcial desses alunos e para 40%, as atividades desenvolvidas não promovem a inclusão dos alunos com deficiência.

Gráfico 6: Atividades Promovendo a inclusão dos alunos com deficiência intelectual



Fonte: As Própria Autora

Se a inclusão ocorre de forma parcial ou não ocorre, algo está errado se precisa ser melhorado, pois o intuito da inclusão não é apenas que o aluno com deficiência frequente a escola regular, mas que tenha acesso a atividades, conteúdos, relacione-se com os demais alunos e profissionais, vencendo barreiras e preconceitos que historicamente fizeram parte de sua vida. Assim, pode-se definir o professor de apoio de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.13.146/2015), onde o art. 3, XIII, define:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividade de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidade de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015)

Esse profissional de apoio atua diretamente com o aluno, mas acaba relacionando-se com, praticamente, todos os demais profissionais que atuam dentro da instituição de ensino e por isto a importância de conhecer bem sua função, de saber trocar experiências com outros profissionais e de trabalhar, coletivamente, em prol do aluno.

Sasaki (1998) lembra que a inclusão apenas acontece quando a instituição está preparada para oferecer aos alunos uma educação de qualidade, independente dos atributos pessoais que ele possui, de sua inteligência ou estilo de aprendizagem, de necessidades comuns ou especiais. Essa inclusão é uma forma que as instituições de ensino regulares têm de se modificar para atender a todos os alunos, independente de suas características, ofertando-lhes uma educação de qualidade.

Nessa mesma perspectiva das mudanças que fazem-se necessárias para que a escola regular promova a inclusão, Mantoan (2006, p.19) cita que:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Isto quer dizer que a realidade com a qual todos estavam acostumadas precisa ser modificada para que a inclusão possa acontecer, e ela não pode acontecer, parcialmente, ela precisa efetivar-se em todos os sentidos, precisando, verdadeiramente sair do papel para dar origem a um espaço inclusivo, com um processo de ensino-aprendizagem que permite, estimula e incentiva a participação do aluno com deficiência intelectual em todo tipo de atividade.

Indagados se “você acredita que o trabalho do professor de apoio seja importante para a inclusão do aluno com deficiência intelectual?” e todos afirmaram que sim. Há de se considerar, porém, que, de acordo com Silva e Bazante (2018) mesmo diante de todas as necessidades dos alunos e da importância desse profissional, ainda há uma desvalorização de seu papel nas instituições de ensino, limitando sua ação, por isto, é preciso que haja um olhar sobre essa questão, ofertando mais espaço e recursos a esses profissionais, de forma que contribuam de forma mais enfática com a educação dos alunos público-alvo da inclusão.

Em relação aos tipos de melhorias que acreditam serem necessárias para que o trabalho do professor de apoio venha, realmente contribuir com a educação inclusiva dos alunos com deficiência intelectual, os diferentes profissionais relataram a necessidade de mais cursos de formação na área da deficiência intelectual e a necessidade de trabalho do professor de apoio de forma individual, ou seja, cada professor atender a um aluno em cada turno, pois assim haveria um atendimento mais especializado. Nessa realidade, Mousinho et al (2010), lembra que as instituições de ensino de todo o mundo foram impulsionadas pela proposta da educação inclusiva, porém, muitas não demonstra-se preparadas para oferecer essa educação e muitas melhorias ainda precisam ser colocadas em prática, para que mais do que estar na escola regular, o aluno tenha acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas limitações, mas o auxilie a desenvolver suas potencialidades.

CONCLUSÃO

O professor de apoio é de fundamental importância para que a inclusão seja colocada em prática, isto porque em muitos casos, o professor regente não tem nem qualificação nem tempo para atender as particularidades e necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e por isto, precisam de outros profissionais (professores de apoio), que ofereçam um atendimento mais aproximado a esses alunos, sendo que apresentam qualificação pra compreender suas necessidades, para adaptar atividades e auxiliar esses alunos a conseguirem aprender e a desenvolver-se melhor.

O professor de apoio dentro da proposta da educação inclusiva demonstra-se um profissional de grande importância, pois ele se torna um colaborador, alguém que cria ações de mediação entre o aluno e o conhecimento e entre o aluno e a escola, possibilitando sua melhor socialização e desenvolvimento. Há de se considerar, que tal profissional precisa compreender bem quais são suas atribuições que vão desde o compartilhamento de ações com o professor regente, a flexibilização e criação de materiais pedagógicos, a utilização de estratégias e recursos didático pedagógicos diferenciados, desenvolvimento de formas diferenciadas de comunicação e avaliação do aluno, inclusão nas diferentes atividades a serem desenvolvidas, dentre tantas outras.

No caso dos alunos com deficiência mental (que são a maioria), os professores que já atuam junto aos mesmos disseram que eles não possuem laudo, mas encontram inúmeras dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, sendo que muitos não conseguiram nem aprender ler e escrever, não tem a participação dos pais na escola e ainda há os que apresentam-se violentos e com a sexualidade muito aflorada. Há dificuldades de trabalhar com esses alunos, pois nem todos os professores que atuam como apoio tem qualificação para esse trabalho e, na maioria das vezes, eles ficam excluídos das atividades, não efetivando-se o processo de inclusão.

O alcance de melhores resultados na educação inclusiva da referida instituição exige maiores investimentos, especialmente em recursos didáticos, maior qualificação dos profissionais, construção do ensino colaborativo entre professor regente e professor de apoio, assim como uma maior participação das famílias no processo de

ensino-aprendizagem desses alunos. É de fundamental importância ainda que tais profissionais sejam mais valorizados, que possam trabalhar individualmente com cada aluno e dessa forma contribuir mais com sua aprendizagem, desenvolvimento e no seu processo de inclusão.

É preciso enfatizar como o professor de apoio é importante no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, isto porque apresentam características e necessidades específicas que precisam ser acompanhadas de perto, auxiliando na adaptação de atividades, na construção de processos avaliativos, na melhoria de sua comunicação com os colegas, na construção do diálogo com o professor regente, enfim, proporcionando uma verdadeira inclusão em atividades, espaços e proporcionando a esse aluno diferentes tipos de experiências importantes a sua aprendizagem e desenvolvimento.

RECOMENDAÇÕES

No processo de inclusão em alunos com deficiência intelectual é fundamental infraestrutura física, financeira, recursos pedagógicos e métodos capazes de contribuir nesse processo, e também, professores preparados para favorecer a inclusão desses alunos. Entre esses professores, tem o profissional ou professor de apoio que junto com a equipe multidisciplinar planeja e executa ações ou atividades visando tanto o processo de aprendizagem e a inclusão.

Diante disso, a pesquisa quer deixar algumas sugestões ou recomendações para um aprofundamento a posteriori.

- 1) Formação acadêmica que contemple o professor de apoio junto com o professor regente e toda equipe multidisciplinar, no planejamento e execução das atividades no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual;
- 2) Estabelecer uma carga horária que tenha intervalos para que o professor de apoio tenha tempo em seu planejamento e execução das atividades;
- 3) Conscientizar que o professor de apoio não é um quebra ganho, mas um professor como estratégia capaz de garantir que o aluno público-alvo da inclusão tenha condições necessárias não apenas para acessar, mas também para permanecer no ensino regular;
- 4) Propor atividades que possam agregar no processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiência intelectual, como jogos, brincadeiras, audiovisuais;
- 5) Adequar currículos acerca da educação especial, e de modo específico, em relação aos alunos com deficiência intelectual, proporcionando uma proximidade entre conteúdo e realidade do aluno;
- 6) Cobrar da família maior participação e acompanhamento no processo de seu filho, para que a família seja uma extensão da escola em ações e atividades de aprendizagem e inclusão;

- 7) Trabalhar as deficiências ou limitações dos alunos com deficiência intelectual, na busca de contribuir com seu desenvolvimento afetivo, intelectual e cognitivo;
- 8) Mostrar a necessidade que o professor de apoio é fundamental na inclusão dos alunos com deficiência intelectual, em aspectos financeiros, de organização e estrutura;
- 9) Disponibilizar mais recursos pedagógicos tanto ao professor de apoio quanto o professor regente para planejar e executar suas aulas, contribuindo na aprendizagem e inclusão desses alunos;
- 10) Na questão da infraestrutura, que haja espaço adequado como pátio, quadra para que as atividades ou jogos livres ou de regras possam ser executadas em trabalho conjunto entre professor de apoio e professor regente;
- 11) Proporcionar saídas de campo, ao ar livre, ou monumentos na cidade que possam ampliar a visão dessas crianças e promover a construção do conhecimento e o processo de inclusão social;
- 12) Tratar com igualdade e respeito esses alunos com deficiência intelectual, que capazes de aprender, de construir conhecimento, de serem protagonistas de sua história e destino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Marciliana Baptista et al. **Um olhar para as escolas em Juiz de Fora. 2014.** Disponível em <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION [AAMR]. (2006). **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio** (10 ed.). Porto Alegre: Artmed.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho, XI (21), 2001.

_____. BARROS, Maria Cláudia Meire Santos et al. **Educação Inclusiva: possibilidades e desafios.** 2017. Disponível em <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/5454/1857>>. Acesso em 10 de abril de 2021.

BERGAMO, Regiane Banzatto. **Educação Especial - Pesquisa e prática.** Curitiba, Ibpex, 2010.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Constituição **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica.** 2001.

_____. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/legislações>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

_____. LDB nº 9394, de 20 dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** Brasília, DF: Ministério da educação e Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 29 de setembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 23 de julho de 2021.

_____. **Resolução Nº 04 de 2009 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE.** Disponível em <<https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-resolucao-no-04-de-2009-diretrizes-operacionais-para-o-atendimento-educacional-especializado-ae/>>. Acesso em 24 de agosto de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001.

_____. SEESP/ GAB. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do 151 desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino.** Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 65 p. Conteúdo: Lei nº 13.146/2015.

_____. Projeto de Lei N. 8014/2010. Dispõe sobre **as diretrizes e bases da educação nacional para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais.** Diário do Congresso Nacional, Brasília, 2010.

BARBOSA, Karina Pereira; PERES, Cristiane Pereira; PRZYLEPA, Mariclei. **O trabalho pedagógico do professor de apoio na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** 2018. Disponível em <<https://periodicos.ufes.br>>. Acesso em 02 de julho de 2021.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BUENO, J. G. da S. **Crianças com necessidades educacionais especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira da Educação Especial. Piracicaba: UNIMEP, v.3, n.5, 1999.

BUENO, J.G. **A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, 9 (54), 2001.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na Educação Infantil.** 2012. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1>>. Acesso em 10 de abril de 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. **Educação Inclusiva**: Com os Pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús e colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais. Editora: Artmet, 2ª. ed. Volume 3, 2004.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov; CASAGRANDE, Rosana de. **Educação especial e sua trajetória histórico-política**: uma abordagem por meio de grupos de discussão. 2017. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2021.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1ª. Edição, 1997.

DAMIANI, M.F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Revista Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DUARTE, M J N Paiva; FEITOSA, M L O. **Ausência da família no âmbito escolar**. Editora Protexto. 2010. Disponível em: <www.protexto.com.br/texto.php?cod_texto=2520>. Acesso em 17 de agosto de 2021.

FERREIRA, J. R. **Políticas e práticas de educação inclusiva** IN GÓES, Maria Cecília. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Associados, 2004.

FLORES, Maria Marta Lopes. **Professores de apoio**. Disponível em <<https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariaMartaLopesFlores-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em 03 de julho de 2021.

FRIAS, Elizabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christitne Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. 2018. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>>. Acesso 09 de outubro de 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARGHETTI, Francine Cristine. **Breve história da deficiência intelectual**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 10, Julio, 2013, 101-116.

GOMES, Joseleine de Campos. **Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente**. Dissertação de mestrado – Programa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, 2014.

JANNUZZI, G. S. M. **Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais:** reflexões. Revista GIS. Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004.

_____. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores, 1992.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio á inclusão escolar.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial para exame de defesa com vistas a obtenção do título de mestre em Educação Especial. São Carlos, 2018.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência a questão da inclusão social.** São Paulo: Manole, 2000.

MAIOR, Izabel. **História, conceitos e tipos de deficiência.** Disponível em <<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>>. Acesso em 24 de junho de 2021.

MALTA, Fabisana de Moura; PRADO, Edna Cristina. **Inclusão decente sem qualificação docente? A ausência de formação docente para inclusão no ensino superior jurídico nas faculdades de direito de Maceió.** Anais do VI Encontro Alagoano de Educação Inclusiva. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2006.

_____. Abrindo as escolas as diferenças. In: MANTOAN, M. T. E. (org). **Pensando e fazendo educacao de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

_____. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: **Revista de estudos jurídicos.** Brasília, n.26, ju/set, 2004.

_____. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Carlos Alberto. **Implicações políticas da institucionalização da deficiência.** Educação e sociedade. V. XIX, p.105-22, abr. 2000.

MARTINS. S, M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino:** a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 168f. Dissertação (mestrado em Educação) Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de SantaCatarina, Florianópolis, 2011.

MATURANO, E. M. **Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola.** Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília, v. 15, n. 2, 1999. Disponível em <<https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/1556>>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Políticas de educação especial no Brasil:** da assistência aos deficientes à educação escolar. São Paulo: Pioneira, 2005.

MENDES, E. G. **Construindo um “lôcus” de pesquisas sobre inclusão escolar.** In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2009. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2021.

MOUSINHO, R; SCHMID, E; MESQUITA, F; PEREIRA, J; MENDES, L; SHOLL, R & NÓBREGA, V. **Mediação Escolar e inclusão:** revisão, dicas e reflexões. Revista de Psicopedagogia, São Paulo, vol 27, nº 82, 2010, p. 02-08.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In:_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Hilda Roberta Lucas de; CEREJA, Carlos Alberto. **A vida do portador de deficiência mental, sua família e eterna busca por um lugar na sociedade.** 2008. Disponível em <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/B000378.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2021.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. **Os desafios de um trabalho colaborativo.** Revista Educativa, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **A formação de professores nos cursos de licenciatura:** um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Belo Horizonte. Dissertação de mestrado 285 f. Belo Horizonte: FAE/UFMG,1996, 285 p.

PITTA, Marina Ortega. **Inclusão e flexibilização curricular.** 2008. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marina_ortega_pitta.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva:** legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, n. 33, p. 143-156. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

POZZATTI, Josiane; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Inclusão, formadores de professores e internet:** interfaces possíveis. Anais do IX Congresso

Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, UNESP, 2007. Disponível em <www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em 20 de jan. 2016.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Claudia Araújo de. **A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão**. Revista de Educação da Universidade Federal do Pernambuco, Caruaru, Brasil, v.3, n.5, 2017.

RODRIGUES, Leandro. **Como trabalhar com alunos com deficiência intelectual – dicas incríveis para adaptar atividades**. Disponível em <<https://institutoitard.com.br/como-trabalhar-com-alunos-com-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em 23 de julho de 2021.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira par a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual de Maringá, 2006.

ROSA, Kaira Barbosa da; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum**. 2017. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24453_11921.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

SANTOS, Maria do Socorro dos; AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. **Aspectos Históricos e conceituais da Educação Inclusiva**: uma análise da perspectiva dos professores do ensino fundamental. Espaço do Currículo, v.4, n.2, set. 2011, p. 295 - 309. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/12344/7120>>. Acesso em 14 de abril de 2021.

SANTOS, Shirley Aparecida dos; MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; SILVA, Thais Gama da. **O trabalho colaborativo entre professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná**. 2015. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2021.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SILVA, Rosana A. da. **A Trajetória da Educação Especial Brasileira**: das Propostas de Segregação à Proposta Inclusiva: O Olhar da Cidade de Mairiporã. Monografia apresentada para conclusão do curso de Especialização Latu Sensu “A Educação Inclusiva na Deficiência Mental”, PUC, São Paulo, 2003.

SOUZA, Fabiola Fleischfresser de; VALENTE, Pedro Merhy; PANNUTI, Maísa. **O papel do professor de apoio na inclusão escolar**. Anais do XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2015.

TAHAN, Adalgisa Pires Falcão. A universalidade dos direitos humanos. In: **Estudos e debates em Direitos Humanos**. SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; CAMPELO (COORD), Livia Gaigher Bósio (ORG). São Paulo: Letras Jurídicas, v. 2, 2012.

ZANATA, Camila; TREVISIO, Vanessa Cristina. **Inclusão escolar: conquistas e desafios**. Disponível em <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154154.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

SALHEB, J.N. **O papel do cuidador escolar a luz da legislação brasileira**. 2017. Especialização em Política Educacional da Universidade Federal do Amapá. Macapá. Amapá.

SANTOS, Maria do Socorro dos; AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. **Aspectos Históricos e conceituais da Educação Inclusiva: uma análise da perspectiva dos professores do ensino fundamental**. Espaço do Currículo, v.4, n.2, set. 2011, p. 295 - 309. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/12344/7120>>. Acesso em 14 de abril de 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais** Porto: Rés, 2001.

TARTUCI, Dulcéria. **Professor de Apoio, seu Papel e sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás**. Anais do VII Congresso Multidisciplinar de Educação Especial. 2011.

VEIGA NETO, A. **Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão**. In: MACHADO A. M. et al. (Org.). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Diretrizes e desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a inclusão escolar**. Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, UNESP, 2007. Disponível em <www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em 20 de jan. 2016.

WEISS, Thomas C. **Pessoas com deficiência intelectual e o sistema prisional**, 2014. Disponível em: <<http://www.disabledworld.com/disability/types/cognitive/prison-system.php>>. Acesso em 23 de junho de 2021.

APÊNDICE



APÊNDICE A – OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de **Rosiney Domingas de Araújo** identidade nº. 2849303 A mestranda encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Tese, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 36 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

Gleyvison Nunes dos Santos

Prof. Dr. Orientador – FICS

Rosiney Domingas de Araújo

- Mestranda

Senhor (a):

Gestor (a) da Escola - Estado



APÊNDICE B – Questões das entrevistas as 10 Professoras do Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha em Pires do Rio - GO

- 1) Qual a qualidade da Educação pelos alunos público-alvo na educação inclusiva?**
- 2) Atividades Desenvolvidas geram inclusão?**
- 3) Local de Atuação do Professor de Apoio**
- 4) Cursos de Formação**
- 5) Qualidade da Educação recebida pelos alunos com deficiência intelectual**
- 6) Atividades promovendo a inclusão dos alunos com deficiência intelectual**