



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

WALLACE FÉLIX MAURÍCIO

**AS NARRATIVAS DAS ESTAGIÁRIAS DE NÍVEL MÉDIO QUE ATUAM COMO
PROFISSIONAIS DE APOIO À ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS
DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

ANGICOS

2023

WALLACE FÉLIX MAURÍCIO

**AS NARRATIVAS DAS ESTAGIÁRIAS DE NÍVEL MÉDIO QUE ATUAM COMO
PROFISSIONAIS DE APOIO À ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS
DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Alessandra Miranda Mendes Soares.

ANGICOS

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

M455n Maurício, Wallace Félix.

As narrativas das estagiárias de nível médio que atuam como profissionais de apoio à alunos/as com deficiência em escolas de um município da região central do rio grande do norte / Wallace Félix Maurício. - 2023.

51 f. : il.

Orientadora: Alessandra Miranda Mendes Soares.
Monografia (graduação) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2023.

1. Educação Inclusiva. 2. Profissional de Apoio. 3. Narrativas. 4. Escolas Públicas. I. Soares, Alessandra Miranda Mendes , orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

WALLACE FÉLIX MAURÍCIO

**AS NARRATIVAS DAS ESTAGIÁRIAS DE NÍVEL MÉDIO QUE ATUAM COMO
PROFISSIONAIS DE APOIO À ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS
DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Defendida em: 18 / 05 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ALESSANDRA MIRANDA MENDES SOARES

Data: 23/05/2023 22:22:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Alessandra Miranda Mendes Soares, Prof.^a Dra. (UFERSA)

Documento assinado digitalmente

Presidente



ADENIZE QUEIROZ DE FARIAS

Data: 26/05/2023 16:50:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Adenize Queiroz de Farias, Prof.^a Dra. (UFPB)

Membro Examinador

Documento assinado digitalmente



CELIA CAMELO DE SOUSA

Data: 25/05/2023 14:58:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Célia Camelo de Sousa, Prof.^a Dra. (UFERSA)

Membro Examinador

Este trabalho é todo dedicado à minha querida avó Dona Ana (in memoriam) aos meus pais, pelo seu total incentivo e esforço que hoje me possibilita concluir o meu curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por esta vitória em minha vida, durante cinco anos de muita luta e esforço que foi conquistado a cada dia.

Agradeço à minha Família, por estar ao meu lado nos momentos felizes ou tristes, saber que tenho vocês me faz ser mais forte a cada dia, e sempre lutar por meus propósitos.

Agradeço à minha orientadora, pela extrema paciência que teve comigo, e por acreditar que eu iria conseguir vencer essa etapa. E principalmente, por me levantar do cansaço e não me deixar desistir.

Agradeço à banca examinadora, por aceitar contribuir com meu trabalho e com o meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

Agradeço aos amigos e amigas, que torcem por minhas conquistas e as celebram ao meu lado.

“Se o dinheiro for a sua esperança de independência, você jamais a terá. A única segurança verdadeira consiste numa reserva de sabedoria, de experiência e de competência.”

Henry Ford

RESUMO

A caracterização e atuação do/a profissional de apoio que atua com alunos com deficiência ainda apresenta muitas lacunas em sua efetivação e contribuição com o processo de inclusão nas escolas. Neste viés, este estudo teve como objetivo analisar as narrativas das estudantes de nível médio, que atuam como profissionais de apoio a fim de identificar como o conceito de Educação Inclusiva está presente nestas narrativas e como pode estar concomitantemente nas suas experiências e práticas diárias nas escolas de um município da região central do Rio Grande do Norte, sobre qual os seus conceitos a respeito da inclusão. Como aporte de referencial teórico consubstanciamos nas reflexões dos estudos de Mantoan (2003), Skliar (1997), Stainback (1999), Glat (2009) e Mittler (2003), e os marcos normativos da Educação Especial. Desse modo, a metodologia utilizada parte de uma revisão sistemática realizada a partir da seleção de cinco artigos científicos dos periódicos Revista Educação Especial - REE e Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE, abordando apenas as publicações brasileiras e disponíveis de forma online entre os anos 2015 a 2022, seguida de uma entrevista estruturada com análise de narrativas de mulheres estagiárias que atuam nestas condições. A partir dos achados desta pesquisa, identificou-se que pouco se tem falado sobre o conceito de Educação Inclusiva presente nas narrativas, e principalmente quando se trata dos/as profissionais de apoio de alunos com deficiência nos periódicos utilizados. No que tange o processo de análise, percebeu-se na caracterização das narrativas das entrevistadas em três categorias: a falta de informação e conhecimento sobre a Educação Inclusiva, as condições de mulheres estagiárias que atuam como cuidadoras e a busca pela superação do capacitismo ao mesmo instante, que nos propiciou promover o processo de auto reflexão acerca da própria atuação com os alunos com deficiência, a necessidade de formação continuada e de efetividades das políticas públicas na garantia de práticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Profissional de Apoio; Narrativas; Escolas Públicas.

ABSTRACT

The characterization and performance of the support professional who works with students with disabilities still has many gaps in their effectiveness and contribution to the inclusion process in schools. In this bias, this study aimed to analyze the narratives of high school students, who act as support professionals in order to identify how the concept of inclusion is present in these narratives and how it can be concomitantly in their experiences and daily practices in municipal schools. from the central region of Rio Grande do Norte, about their concepts about inclusion. As a contribution of theoretical reference we substantiate in the reflections of the studies of Mantoan (2003), Skliar (1997), Stainback (1999), Glat (2009) and Mittler (2003), and the normative landmarks of Special Education. Thus, the methodology used is part of a systematic review carried out from the selection of five scientific articles from the journals *Revista Educação Especial - REE* and *Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE*, addressing only Brazilian publications and available online between the years 2015 to 2022, followed by a structured interview with analysis of narratives of female interns who work in this condition. From the findings of this research, it was identified that little has been said about the concept of inclusion present in the narratives, and especially when it comes to professionals who support students with disabilities in the journals used. With regard to the analysis process, the characterization of the narratives of the interviewees was perceived in three categories: the lack of information and knowledge about inclusion, the condition of female interns who provide care and the search for overcoming ableism at the same time, which it enabled us to promote the process of self-reflection about our own work with students with disabilities, the need for continuing education and the effectiveness of public policies in guaranteeing inclusive practices.

Keywords: Inclusive education; Support Professional; Narratives; Public Schools.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Estudou com aluno com deficiência.....	37
Gráfico 2	–	Tipos de deficiências dos alunos	38
Gráfico 3	–	Conhecimento das leis sobre Educação Inclusiva	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Resultado do levantamento bibliográfico.....	19
Tabela 2	–	Trabalhos selecionados no levantamento.....	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Dra	Doutora
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IES	Instituição de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
REE	Revista de Educação Especial
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	COMPREENDENDO OS CONCEITOS:	16
2.1	Dos estudos das narrativas a inclusão	16
2.2	Da exclusão a Educação inclusiva	22
2.3	Dos marcos legais do/a profissional de apoio	28
3	PERCURSO METODOLÓGICO:	33
3.1	Processo de construção das narrativas	33
4	A INCLUSÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS:	34
4.1	Experiências nas narrativas: ausência de informação e conhecimento sobre inclusão	34
4.2	Narrativas sobre o ambiente escolar e atuação da profissional de apoio: mulheres que cuidam	37
4.3	As narrativas sobre o processo de inclusão: algumas reflexões sobre o capacitismo	39
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
6	REFERÊNCIAS	47
7	APÊNDICE A	50
8	APÊNDICE B	51
9	APÊNDICE C	53

1 INTRODUÇÃO

O contato inicial com a inclusão, se deu a partir da aproximação com dois colegas de turma no ensino fundamental I e II em uma escola municipal localizada na região central do Rio Grande do Norte, um tinha deficiência intelectual e o outro tinha surdez, os quais participavam das aulas em alguns momentos, além disso, o colega com surdez desenhava perfeitamente, atribuições que o fazia ser cada vez mais incluído por nós crianças, em nossas aulas. Não tivemos contato com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, o colega surdo não a conhecia, e nossa comunicação com ele, se dava através dos gestos e desenhos, ele transcrevia as atividades do quadro, mas nem sempre conseguia realizá-las. Já nosso colega com deficiência intelectual, realizava algumas atividades que a professora já trazia impressas de um mimeógrafo e boa parte com nossa ajuda. A frequência que ambos iam a escola não era tão assídua, o que dificultava o seu desenvolvimento no contexto social da escola, e principalmente sua aquisição de conhecimentos.

Posteriormente no ano de 2017, já como estudante do terceiro ano do ensino médio, tive êxito em um processo seletivo municipal, que buscava a contratação de estagiários de nível médio para atuar como profissional de apoio escolar de alunos com deficiência. Neste contexto, atuei como cuidador e auxiliar de um aluno com TEA - Transtorno do Espectro Autista, em uma das escolas municipais, o que me possibilitou o maior contato com a inclusão, pois vivenciava diariamente práticas que buscavam inserir este aluno na sala de aula regular, até então, pensar a inclusão era apenas um processo de introdução do aluno na sala de aula, e fazer com que este realizasse as atividades a todo custo, e de fato não compreendia a amplitude desta palavra.

Desse modo, atuei como cuidador e profissional de apoio no turno matutino, em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental I, com um aluno autista de 07 anos de idade e que não tinha frequentado a educação infantil, devido algumas questões familiares, o que dificultou ainda mais a sua adaptação a rotina da escola e principalmente da sala de aula. Então diante deste contexto, a sua participação nas aulas era rara e muitas vezes aconteciam em questões de minutos, momentos de crise em que as reações de agressões físicas, já que as verbais ele tinha bastante dificuldade, por não ter desenvolvido a contento sua fala, eram comumente apresentadas por ele devido às especificidades deste transtorno.

Nos anos de 2019 e 2020, já como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, continuei atuando como profissional de apoio de alunos com autismo e outros tipos de deficiência, na ocasião, em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental I, já baseado em

conceitos e pensamentos provenientes das discussões que permearam o componente de Educação Especial e Inclusiva, evidenciando a prática da inclusão nos diversos contextos, compreendendo sua materialização na realidade dos indivíduos que lutam por seus direitos, e contribuindo para a construção da autonomia de escrever sua própria história além da barreira da exclusão e do capacitismo.

Essa experiência de quatro anos mostra a fragilidade do processo de formação continuada em serviço, visto que as formações neste período não respondiam às demandas dos estudantes com necessidades educacionais especiais que precisavam de práticas que atendessem essas exigências, pois não eram ofertadas de maneira sistemática e objetivas. Assim, as experiências diárias e árduas serviram para como um processo auto formativo e por estas trazerem sentimentos, práticas e sentidos como afirma Bondía (2002), ao nos possibilitar uma visão da experiência como algo que nos passa, e principalmente, que nos acontece e que nos toca, enfatizando a necessidade de nos lançarmos em nossas realidades como partes atuantes, motivadoras de nossa existência e contribuintes para as diversas transformações dessa sociedade. E hoje, como tio de uma criança autista, ao refletir sobre a experiência e como ele está inserido neste contexto de luta, reafirmo o que o autor pontua de forma direta, e explícita, que se não nos submetemos a este processo, nos tornamos incapazes de ter experiência, pois, “aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre de fato não tem experiência” (BONDÍA, 2002).

Neste sentido, compreender o conceito de Educação Inclusiva a partir das narrativas dos estudantes de ensino médio que atuam como profissionais de apoio dos alunos com deficiência, tem se tornado o meu objeto de estudo o qual identificarei os fatores que contribuem ou não para o processo de inclusão nas salas de aula. Tendo em vista que nos periódicos, Revista de Educação Especial - REE e Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE, utilizados como um dos elementos que embasam este estudo, nota-se um número reduzido de estudos sobre discussão e reflexão de diálogos da inclusão e sua importância nas disciplinas do ensino médio, em especial quanto a atuação destes alunos como profissionais de apoio.

Ainda nesse percurso de reflexão sobre a Educação Inclusiva, enfatizo a importância desse estudo para a caracterização do profissional de apoio que auxilia os alunos com deficiência dentro e fora de sala de aula, pois ele é um dos principais responsáveis para que a inclusão ocorra no ambiente educacional e social que se constrói nas escolas, portanto se faz necessário, dialogar sobre sua formação em Educação Especial e Inclusiva para possibilitar um desenvolvimento maior das práticas inclusivas e reverter às diversas narrativas que segregam e

excluem nossos alunos diariamente. Dessa forma, este estudo ao refletir sobre o processo de caracterização do/a profissional de apoio, terá como objetivo, compreender os conceitos de inclusão a partir das narrativas dos/as estudantes de ensino médio que atuam como profissionais de apoio a alunos com deficiência, buscando uma maior oferta de capacitação para toda a rede de professores e demais profissionais, compreendendo a importância de uma formação sistemática para superar as barreiras da inclusão, e fomentar nas escolas ambientes mais inclusivos que abarque todos os alunos e suas diversidades.

A seguir o estudo realizado trará reflexões acerca das narrativas como meio de relato de experiências de práticas inclusivas. A metodologia se constituiu de uma revisão bibliográfica dos periódicos REE e RBEE. Em seguida, o estudo buscará trazer uma breve compreensão dos conceitos de inclusão em relação com as narrativas, apresentando de forma sucinta, o trajeto da exclusão a Educação Inclusiva relacionando este processo aos marcos legais do/a profissional de apoio, com base nos estudos de Mantoan (2003), Skliar (1997), Stainback (1999), Glat (2009) e Mittler (2003). Ainda, como percurso metodológico será percorrido com o processo de coleta das narrativas por meio da entrevista estruturada, que encaminhará a análise da compreensão do conceito de Educação Inclusiva. Em que posteriormente, identificou-se três categorias presentes na caracterização destas profissionais. Contudo, veremos a ausência de informação e conhecimento sobre inclusão, que está estritamente relacionada a atuação do/a profissional de apoio como mulheres que cuidam no ambiente escolar, e suas narrativas sobre o processo de inclusão que possibilitam algumas reflexões sobre o capacitismo.

2 COMPREENDENDO OS CONCEITOS

2.1 Dos estudos das narrativas a inclusão

Esta revisão sistemática foi realizada a partir da seleção de artigos científicos dos periódicos Revista Educação Especial - REE e Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE, abordando apenas as publicações disponíveis de forma *online* entre os anos 2015 e 2022, que foram evidenciados partindo do objeto de pesquisa, que tem como foco compreender os conceitos de inclusão a partir das narrativas dos/as estudantes de ensino médio que atuam como profissionais de apoio a alunos com deficiência. Este processo bibliográfico, foi realizado em conformidade com três etapas principais: a busca pelos artigos científicos presentes nas publicações dos periódicos citados, separação por proximidade do objeto de estudo a partir dos

títulos e palavras-chave, e análise de conteúdo.

Foi considerado o período de 2015 a 2022, especialmente pela publicação da lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que corresponde a LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Acresce que os periódicos apresentam um material significativo para uma reflexão inicial do estudo, possibilitando uma observação mínima do que se tem falado sobre essa temática.

Após a busca e acesso às produções disponíveis de maneira *online* a partir de critérios de aproximação com campo de estudo e tendo como descritores (Narrativas de Profissionais de Apoio; Narrativas e inclusão e Profissional de Apoio), e a ligação com o título deste trabalho, iniciou-se a seleção dos artigos em consonância com o objeto de estudo, em seguida a leitura e análise. Estas foram fundamentais nesse processo de escolha por determinarem todo o processo de desenvolvimento dos conceitos e teóricos necessários para a construção dos pensamentos e diálogos para o estudo. Neste pressuposto, a seleção e divisão destes materiais referente às revistas RBEE e REE, se deu pelo campo de atuação deste trabalho, caracterizado pela Educação Inclusiva, e a relação direta com os descritores apresentados. Vejamos na tabela 1 os resultados do levantamento bibliográfico abaixo.

Tabela 1 - Resultado do levantamento bibliográfico 2015-2022

CAMPO	EDUCAÇÃO INCLUSIVA				TOTAL	
PERIÓDICOS	RBEE		REE			
DESCRITORES:	Enc.	Sel.	Enc.	Sel.	Enc.	Sel.
Narrativas de Profissionais de Apoio de nível médio;	0	0	0	0	0	0
Narrativas e inclusão	02	0	20	03	22	03
Profissional de Apoio.	06	01	29	01	35	02

TORAL GERAL	08	02	49	05	02	05
-------------	----	----	----	----	----	----

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A priori, enfatizo que a escolha desses periódicos como parte inicial do arcabouço teórico deste projeto, partiu do intuito de analisar artigos que abordaram o campo de discussão deste estudo, sendo estes a nível nacional e voltado para a discussão sobre o profissional de apoio. Salienta-se que a Revista Educação Especial - REE e a Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE, contemplam este objetivo, além de serem avaliadas e classificadas com Qualis A1 e A2 respectivamente pela CAPES; apresentam produções *online* e são evidenciadas como uma das principais referências quando se trata deste campo de estudo em nosso país. Dando continuidade ao processo de revisão sistemática e bibliográfica, a classificação dos artigos utilizados constituiu em uma busca inicial pelo site, através dos artigos disponíveis de forma online, podendo realizar a sua leitura completa na íntegra, neste periódico, acessando todas as edições disponibilizadas.

Diante deste método de busca bibliográfica, a qual é apresentada por Lakatos, Eva Maria (2003), como um dos primeiros e principais mecanismos que influenciam no desenvolvimento e sucesso de uma pesquisa, “pois ela não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; EVA MARIA, 2003, p. 183), realizou-se o levantamento a partir dos artigos publicados no período de 7 anos (2015 a 2022), utilizando os descritores como palavras chaves para a busca, utilizando somente os artigos que faziam maior relação com o objetivo do estudo.

Consequentemente, foram selecionados cinco documentos, 03 artigos dos 22 encontrados no descritor das (narrativas e inclusão); posteriormente 02 dos 35 artigos do descritor do (profissional de apoio); e com o descritor das (narrativas de profissionais de apoio de nível médio) não foram encontrados artigos que trouxessem essa discussão. Entretanto, a fim de expor a importância destes periódicos e sua amplitude em contribuição para a sociedade, no que se refere ao campo da Educação Especial foram 521 artigos publicados pela REE, nas edições de volume 28 a 35, e 357 publicados na RBEE, nos volumes 21 a 28 tendo números de edição destes periódicos de 01 a 04, e edições com publicações contínuas. Concomitante a isso, os artigos selecionados desenvolvidos por Beltrami e Mori (2019) Silva, Rossato e Carvalho (2019), Pieczkowski (2016) trazem reflexões acerca das narrativas e inclusão, e os artigos que

foram escolhidos para a leitura e análise, o que possibilitou diálogos que resultam nas suas contribuições para esta pesquisa.

Tabela 2 – Trabalhos selecionados no levantamento.

Nº	Título	Ano	Autores	Fonte
1	Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX.	2016	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	REE
2	A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas.	2018	Danielle Souza Silva Maristela Rossato Erenice Natalia Soares Carvalho	REE
4	Arte e educação Especial: narrativas e criações artísticas.	2019	Flávia Gurniski Beltrami Nerli Nonato Ribeiro Mori	REE
6	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos.	2020	Giovani Ferreira BEZERRA	RBEE
8	Profissionais de apoio à inclusão e currículo de formação de professores/as	2022	Maria Carolina da Silva Caldeira Marlucy Alves Paraíso	REE

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A seguir apresentamos as contribuições dos estudos de Pieczkowski (2016), identificamos as narrativas escritas presentes nos relatórios de Jean Itard ao trazer as vivências sobre o encontro e processo de civilização e inclusão do menino selvagem Victor do Aveyron, trazendo as narrativas como meio de análise das experiências do sujeito, ao afirmar que os escritos de Itard, são materialidades empíricas para a análise apresentada em seu estudo, e que narram a sua experiência científica e pedagógica com o menino encontrado em 1800.

Essas narrativas também se referem a relação educador-educando, ao trazer em sua estrutura relatos do processo pedagógico de ensino e as dificuldades relatadas pelo cientista, que fazem uma analogia ao contexto vivenciado atualmente na Educação Inclusiva, quando professores se sentem fracassados ao não conseguir alfabetizar seus alunos com deficiência. Vejamos que o relatório apresentado por Itard contribui para a compreensão do processo de frustração dos professores que têm em suas salas regulares, alunos com deficiências.

Além disso, ao falar sobre a necessidade de inclusão dos alunos com deficiência embasa-se na teoria Histórico-culturais de Vygotsky, trazendo o processo inclusivo a partir da relação entre os pares, evidenciando que a criança privada culturalmente pode intensificar suas limitações Pieczkowski (2016). Neste viés, apresenta reflexões e indagações sobre a Educação Inclusiva e especial, a partir das narrativas que expõe experiências, e que são o seu objeto de estudo.

Assim como a autora Pieczkowski (2016), Vieira, Ramos, Simões (2018) se ancoram em Vygotsky ao compreender que o desenvolvimento humano se realiza por meio de trocas entre pares, em um processo de interação e mediação o que podemos fazer relação a uma visão sobre a inclusão destes alunos, calcando a importância da inserção do aluno com NEEs no convívio social da escola possibilitando a aprendizagem por meio da interação com seus colegas. Por fim, os autores indagam sobre a necessidade de investir na formação dos educadores, para produzirmos escolas mais inclusivas, esta indagação pode ser relacionada ao processo de formação dos profissionais de apoio, os quais fazem parte do exercício de educar.

Dando continuidade à análise dos artigos que compõem esse referencial bibliográfico, Silva, Rossato, Carvalho (2018), trazem como objeto de estudo as narrativas de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas, e assim como os autores já apresentados neste referencial, atrelando as narrativas como meio de observação das experiências vivenciadas pelos sujeitos estudados.

Em seu diálogo inicial, aborda as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência em seu cotidiano estando interligado com fatores como o preconceito, a insuficiente infraestrutura para atender suas especificidades e a falta de capacitação dos profissionais para atuarem nestes contextos, Silva, Rossato, Carvalho (2018). Ainda, ao desenvolver seu estudo traz o contexto da educação a partir do acesso destes estudantes as instituições de ensino, principalmente nas IES - Instituições de Educação Superior dialogando com os marcos legais e históricos das políticas públicas para a pessoa com deficiência, que contribuíram para o aumento de matrículas destes alunos nas redes de ensino, como a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), entre outras legislações importantes, como a LBI - Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007).

Em outra perspectiva Beltrami & Mori (2019), vem trazer o estudo da Arte e a Educação Especial dois campos educacionais que se caracterizam nos currículos de forma transdisciplinar, a partir das narrativas e criações artísticas, fundamentada na teoria Histórico-Cultural, apresentando a importância das narrativas ao mesmo tempo em que traz em seu estudo as criações artísticas.

Diante do exposto, apresentam um breve conceito de narrativas segundo as ideias de Benjamim (2012 apud Beltrami & Mori, 2019, p. 11) “[...] faculdade de intercambiar experiências, pois a narrativa é a forma artesanal de comunicação entre as pessoas”. Assim, podemos fazer mais uma vez, uma ligação com os demais autores já apresentados neste estudo (Pieczkowski 2016, Vieira, Ramos, Simões 2018, Silva, Rossato, Carvalho 2018, Beltrami &

Mori 2019), que também trazem as narrativas como meio condutor de experiências que se materializam em elementos orais, visuais, e artísticos, podendo ser analisados e compreendidos por meio de inúmeros métodos.

Tecendo reflexões acerca do descritor do profissional de apoio, a fim de compreender mesmo que de forma breve, o que tem se falado sobre a caracterização deste agente da inclusão, os estudos de Bezerra (2020) e Caldeira, Paraíso (2022) partem do marco normativo da LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência como documento norteador da caracterização deste profissional. Partindo de uma perspectiva crítica, a fim de compreender o que se espera desse agente e de sua formação no contexto da Educação Especial inclusiva Bezerra (2020) afirma que a falta de caracterização do perfil do profissional de apoio presente na LBI possibilita o desentendimento acerca de sua real função, ou mesmo, nomenclatura que se apresenta muitas vezes com termos como cuidador, mediador, auxiliar, estagiário entre outros.

Em vista disso, o autor de forma crítica afirma que a busca por tal profissional, pareceu a alternativa mais fácil e econômica de legitimar as tentativas de promover a Educação Inclusiva. Em conformidade com esta ideia, reafirma que a falta de definição da formação deste profissional também vem causando inúmeras interpretações sobre sua caracterização e função no âmbito da educação, quando se percebe que muitos dos profissionais de apoio se quer tem o ensino médio completo, ou são alunos de graduação em Pedagogia ou em outras áreas de ciências humanas.

Caldeira, Paraíso (2022) por sua vez, inicia seus estudos fazendo relação entre o aumento do número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA, matriculados nas escolas com a necessidade de melhor caracterização do profissional de apoio, que é trazido nos marcos normativos como um dos facilitadores do processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Fazendo relação com as ideias apresentadas por Bezerra (2020), Caldeira, Paraíso (2022) também traz considerações a cerca da falta de clareza quanto a função e formação destes profissionais, indagando que desta forma nota-se que qualquer pessoa pode assumir este cargo, e este contexto reduz a geração de práticas inclusivas, gerando uma necessidade pedagógica maior. Esta preocupação está fortemente relacionada com a contratação de estagiários por empresas intermediárias que definem um contrato de média de dois anos, gerando descontinuidade do trabalho que porventura, vinha sendo fomentado por Bezerra (2020).

Por conseguinte, os autores dialogam entre si ao trazerem a importância da caracterização normativa da atuação e carreira desses profissionais, o que outrora, sem estas definições, tem sido objeto de interpretações múltiplas, mesmo que tenham o mesmo viés da permanência de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns. Além disso, a precarização da formação deste profissional se apresenta de forma contrária, “ao público que mais necessita de suporte, não só em demandas de cuidados pessoais e de vida diária, mas, a fortiori, de atenção pedagógica” (BEZERRA, 2020, p. 683).

A leitura e análise destes estudos contribuíram significativamente para visualizar o que tem se falado sobre narrativas e profissionais de apoio nos periódicos REE e RBEE, ainda que se tenha identificado poucos estudos que dialoguem sobre a caracterização deste profissional. Em vista disso, foi observado que Pieczkowski (2016), Silva, Rossato, Carvalho (2018), Beltrami & Mori (2019), apresentam as narrativas como um gênero que possibilita o relato de experiências vivenciadas pelos sujeitos que as narram, e que neste desenvolvimento produzem conceitos, estigmas, e reflexões acerca das práticas, em uma relação entre o sujeito que narra e o sujeito que as analisa.

Com relação à inclusão os autores não apresentam conceitos específicos, trazem discursos baseados em marcos legais, ainda foi observado que Pieczkowski (2016), Beltrami & Mori (2019) trazem a teoria Histórico-cultural de Vygotsky relacionando com a importância, importância da inserção do aluno com deficiência no ambiente escolar, possibilitando seu desenvolvimento nas relações entre pares. Por conseguinte, os autores que trazem seus estudos sobre o profissional de apoio, enfatizam a melhor definição deste em termos gerais como o salário, funções e formação e que esteja devidamente normatizado nas legislações brasileiras.

2.2 Da exclusão a Educação Inclusiva

É compreensível que para desenvolvermos um entendimento sobre o que é inclusão e como ela permeia o campo educacional é preciso pensarmos em como as pessoas com deficiência eram vistas no passado, tomando como ponto de partida o contexto histórico do fenômeno da exclusão que acompanhou por muito tempo esses sujeitos e que ainda hoje se apresenta de inúmeras formas nos diversos ambientes sociais.

Ao discorrer sobre a construção da segregação da pessoa com deficiência mental, vejamos segundo as narrativas de Pessoti (1984 apud SKLIAR, 1997, p. 18), “que há pouca documentação sobre as atitudes ou conceituações relativas à deficiência mental anteriores a

Idade Média, sendo rara durante esse período e florescendo em seu lugar especulações sobre extremismos mais ou menos prováveis”. Partindo dessa premissa podemos visualizar um pouco o contexto a partir deste período histórico, evidenciando alguns recortes que nos dão uma melhor compreensão histórica da existência das pessoas com deficiência nas sociedades.

Percebemos que a inexistência e morte da diferença em busca de modelos sociais perfeitos, gerando massacres sem precedentes pôde ser vista em algumas sociedades como por exemplo a cultura espartana, em que “crianças portadoras ¹de deficiência físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, sua eliminação e abandono estavam em consonância com os ideais atléticos, estéticos e a potência de guerreiros” (SKLIAR, 1997, p 18). Ainda, o autor nos relata que propriamente até a consolidação do cristianismo, as pessoas com deficiência eram vistas como pessoas sem alma, que não poderiam existir na sociedade Skliar (1997).

Mortos por serem diferentes, as pessoas com deficiência puderam aos poucos tomar o seu direito à vida, mas não como pessoas livres da exclusão, agora tinham a possibilidade de se manterem vivos, aos cuidados da igreja que os reconheceram como filhos de Deus que precisavam pagar por seus pecados de forma redentora. Contudo, mesmo com o status de criaturas de Deus, esses sujeitos não se mantiveram livres da Inquisição que surgiu em meados do século XV, queimando vivos em fogueiras os hereges, considerados como loucos ou seja, pessoas com deficiência mental Skliar (1997):

O Santo Ofício mandava queimar vivas as pessoas que praticassem o homossexualismo, se adultas, ou açoitá-las e enviadas às galés, se crianças (é frequente o desregramento erótico dos adolescentes com deficiência mental, tanto mais em face dos menores cuidados com a informação e o pouco desenvolvimento da comunicação que facilitaria a aprendizagem e compreensão de regras morais), (SKLIAR, 1997, p 20).

Da exclusão para a segregação, no século XVIII os hospícios se tornaram os espaços de existência destes sujeitos, em que todos que apresentavam deficiência intelectual eram inseridos e lá abandonados sem acesso à educação, completamente isolados Skliar (1997). Essa segregação se torna mais evidente com o surgimento das escolas especiais, criadas especialmente para atender as pessoas com deficiência e que por um lado se mostrava positivo, ao momento em que oportuniza o acesso à educação, mas por outro, negava a elas o acesso às escolas regulares, como nos apresenta Stainback (1999):

¹ O termo usado neste estudo será de acordo com CDPED (ONU, 2006) é a pessoa com deficiência, e não portador, para considerar como sujeito de direito.

Entretanto, vários grupos de crianças foram excluídos das escolas públicas regulares. Os afro-americanos e os nativos americanos eram em grande parte educados em sistemas escolares separados. Da mesma forma, os alunos com deficiência visual e importante continuaram, em sua maioria, sendo segregados. As instituições residenciais e as escolas especiais permaneceram sendo as indicadas para educar alunos cegos ou surdos ou com deficiência física. (STAINBACK, 1999, p. 37).

Os alunos com deficiência mental ou demais déficits não tinham ensino, ficando sujeitos aos cantos das instituições, nas quais ainda na grande maioria das vezes permaneceram segregados. Manter os alunos com deficiência distantes das classes regulares evidenciava um viés também econômico, em que, “os alunos com deficiências eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois careciam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares” (STAINBACK, 1999, p. 28). Nesse viés, podemos compreender a segregação como inserção dos alunos com deficiência em grupos e espaços homogêneos a ele, em que o convívio social se dá apenas com pessoas iguais a ela, ou seja, com a mesma condição de algum tipo de deficiência.

O olhar para a “deficiência” como parte integrante e incapacitada que caracteriza toda a existência e ação do indivíduo, tem fomentado as mais diversas manifestações de exclusão, o capacitismo que consiste “na crença de que pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com deficiência” (CAMARGO, 2020, p. 89) e, portanto, aprisiona os que trazem estes estigmas. Nos estudos de Diniz (2012), podemos observar a busca pela compreensão do modelo social da deficiência, a partir dos primeiros relatos escritos de Hunt, um psicólogo com deficiência física, que traz através da relação entre a deficiência e estigma, atribuições e características de fenômeno social. Neste sentido, a autora afirma que a deficiência foi então definida por ele como “um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma” (DINIZ, 2012, p. 13).

Dentre estas razões que levaram a discussão das ações sociais da pessoa com deficiência, resultou na luta política que permeava as inúmeras terminologias, muitas delas pejorativas e que incitavam a exclusão, ainda é preciso compreender que estas relações eram guiadas pelos modelos social e médico, que aprisionam até hoje muitos destes sujeitos, ao caracterizá-los como incapazes, Diniz (2012). Sobretudo, ela afirma que “se para o modelo médico estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político, econômico e capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo” (DINIZ, 2012, p. 24).

Vejamos que Glat (2009), ao falar sobre deficiência em contexto educacional, reporta como “às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente” (GLAT, 2009, p. 26). Neste sentido, para

que a inclusão ocorra, é preciso que o indivíduo com deficiência, seja visto socialmente e em qualquer outro contexto, como sujeito de direitos, e que esses direitos possam garantir sua própria emancipação.

Em consonância com o percurso da exclusão a segregação, na perspectiva da inclusão destes sujeitos no campo educacional, é importante que façamos uma relação entre a integração e a inclusão, para melhor entender esse processo, e evidenciar o que é de fato a inclusão e como ela está presente em nossas escolas.

A relação entre estes termos tem gerado questionamentos acerca do processo de práticas inclusivas no âmbito escolar e na busca pela extinção das narrativas de exclusão que permeiam os alunos com deficiência. Para melhor compreendermos o que é a integração, Blamires (1999 apud MITTLER, 2003, p. 34), nos diz que “a integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de “prontidão” para transferir da escola especial para a escola regular”. Desse modo, caberá ao aluno adaptar-se à escola levando a um paradigma homogêneo, em que não há perspectiva alguma de mudança da escola como um todo, para receber a diversidade presente em seus alunos (MITTLER, 2003).

Reafirmando a integração como preparação prévia dos alunos com deficiência nas salas regulares, Glat (2009), em seus estudos afirma que a integração “previa a escolarização de alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) em classes comuns, porém eles só eram integrados na medida em que demonstram condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo” (GLAT, 2009, p. 24). Seguindo esta mesma linha de pensamento, Mantoan (2003) vai mais a fundo nesta discussão e compreende a integração da seguinte forma:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2003, p. 15).

Pode-se então analisar que o objetivo da integração é a inserção dos alunos que em outro momento já foram excluídos das salas de aula regulares, o que não ocorrem em todos os casos com os alunos com deficiência, pelo fato de que através de uma busca prévia, se observa que não estão aptos a inserção, e desta maneira se criam os currículos adaptados e avaliações especiais para suprir as dificuldades da aprendizagem, apresentadas pelos alunos, “em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2003, p. 16). A integração consiste então, na inserção do aluno

dentro do ambiente escolar, ele está presente na sala regular, mas não participa de forma ativa das práticas educativas.

Por conseguinte, vejamos como ocorre então o processo de inclusão no campo educacional, a partir da crise de paradigmas da educação, ao qual é abordado pelos autores Mantoan (2003), Stainback (1999), Glat (2009) e Mittler (2003), e que evidenciam não a adaptação do aluno a escola, mais sim a reestruturação desta.

Em seus estudos, Mantoan (2003) ao discorrer sobre os paradigmas, os definem a partir dos pensamentos gregos, “como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto, além disso, afirma que uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas” (MANTOAN, 2003, p. 11). Vista disso, podemos entender que pensar na inclusão implica na crise de concepção da escola, sobre a educação de todos, além disso, ação destes sujeitos neste processo. É a partir deste viés que a inclusão sugere mudanças radicais dos sistemas educacionais da escola, seja em seus currículos, na avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Por tudo isso, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Neste pressuposto, a compreensão sobre a inclusão é transcendida ao entender que ela se refere a toda e qualquer pessoa, seja ela com deficiência ou não. Com efeito, é preciso repensar que a Educação Inclusiva se trata de possibilitar os meios necessários para que todas as crianças tenham acesso à educação. Em outras palavras, a Educação Inclusiva consiste em escolas que atendam as diversidades de alunos, possibilitando além da aproximação e envolvimento, a criação de mecanismos de remoção das barreiras de aprendizagem GLAT (2009). De fato, a inclusão dos alunos com deficiência não se resume somente a inserção deste ao ambiente educacional, portanto, na sala de aula regular, mas é preciso buscar meios para que este esteja participando de forma ativa das ações e atividades desenvolvidas nestes espaços.

Para melhor reflexão sobre a inclusão no âmbito educacional, ainda sobre a perspectiva da adaptação da escola para receber os alunos, Mittler (2003) chama atenção para o acesso às oportunidades educacionais e sociais para todos os alunos:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas

sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITTLER, 2003, p. 25).

A reestruturação, portanto, se faz necessária para que a inclusão ocorra em sua totalidade, e em detrimento a isso, boa parte deste processo ocorre por meio das práticas pedagógicas inclusivas, que trazem não mais os alunos com deficiência como um problema de seu fracasso, por terem suas limitações, mas apresenta a escola como principal fator de mudança e responsável por disponibilizar as mais diversas formas de superar as barreiras e possibilitar o desenvolvimento do conhecimento.

Essa superação pode ser alcançada por meio de três elementos fundamentais para o processo de inclusão, que Ainscow (2004) apud Glat (2009) define:

[...] a) a presença, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a participação, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir plenamente nas atividades escolares; c) a construção de conhecimentos, sem a qual pouco adianta os outros dois aspectos anteriores. (AINSCOW, 2004 apud GLAT, 2009, p. 33).

Do mesmo modo, compreender que estes elementos constituem em um tripé da Educação Inclusiva, e que desta forma contribui ao mesmo tempo em que se relaciona, com a crise de identidade da escola, gerando um efeito dominó, provocando a crise de identidade do professor e conseqüentemente do aluno, em um viés de reestruturação para a criação de práticas que atendam às necessidades educacionais, e não que se limitem às especificidades geradas pela deficiência (MANTOAN, 2003), e se percebe que “o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais” (MANTOAN, 2003, p. 20). Contudo, se torna evidente que este processo de reestruturação precisa ocorrer em toda a rede escolar, estando não somente refletido nas práticas pedagógicas dos professores, mas também, em profissionais que atuam nos lugares que se configuram como espaços de aprendizagem.

Inclusão, sobretudo, é o processo de incluir todos com deficiência, ou não, compreendendo as diversas variáveis ou marcadores sociais, que se apresentam nas lutas raciais, de gênero, dos grupos minoritários ou das deficiências, que nos ajudam a repensar e ampliar esse conceito, a partir de um viés de sociedade não homogênea, com múltiplas diversidades, ou por uma percepção multifacetada. E nesta variável que se apresenta por meio da deficiência, quando abordamos na perspectiva da educação, incluir não é tornar a pessoa

adaptável a escola, e sim fazer uma reformulação desta escola possibilitando o acesso, participação e aquisição de conhecimentos de todos os alunos, criando práticas inclusivas que buscam atender toda e qualquer necessidade educativa que os alunos apresentam neste processo.

2.3 Dos marcos legais do/a profissional de apoio

Para fim de compreender a atuação do/a profissional de apoio no ambiente escolar e sua caracterização, serão abordados alguns marcos normativos que nos ajudam a visualizar como os alunos com deficiência devem ser acompanhados por estes profissionais e qual a importância destes no processo de criação de práticas mais inclusivas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH de 1948, garante os direitos de todos os humanos de forma igualitária, em seu Art. 1º quando afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Em decorrência disto, é preciso compreender que a pessoa com deficiência é legalmente um sujeito de direito, portanto, deve ser tratada como tal em qualquer situação ou contexto social, como vemos paralelamente no Art. 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

Art 2º - 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2 - Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 5).

Desse modo, podemos identificar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH nos dá um pequeno ensaio sobre a perspectiva da inclusão e a partir dela os direitos humanos são evidenciados possibilitando pensar políticas que, buscam extinguir as práticas de exclusão das pessoas com deficiência dentro e fora da escola, além disso, trazê-las para o centro de suas próprias ações. Assim, vejamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 4024/61 que nos apresenta uma primeira compreensão de como estaria configurada a educação dos alunos com deficiência.

Vejamos que em seus artigos 88º e 89º este documento define que a educação da pessoa com deficiência deveria se adequar ao sistema geral da educação brasileira, e que de forma semelhante, às iniciativas privados também poderiam posteriormente a uma autorização gerada pelos conselhos estaduais de educação, ofertar o tratamento especial para estes alunos, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961). Neste contexto, a educação dos alunos com deficiência trazida pela LDB de 1961, evidencia o processo de integração, já abordado neste estudo.

Mais adiante, com a LDB de 1971, Lei nº 5.692 que traz uma nova redação da LDB de 1961, complementa em seu art. 9º que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação” (BRASIL, 1971, art. 9). Consequentemente, os educandos com deficiência seguiam com uma educação direcionada pelos conselhos estaduais de educação, e que se apresentavam de forma segregada ao dividir os grupos de alunos a serem designados a um tratamento especial.

Outro marco normativo importante para essa reflexão, é a Constituição Federal de 1988, a qual rege as leis do nosso país e determina a sua efetivação. Em suas definições a responsabilidade da educação estaria principalmente direcionada ao Estado, afirmando o direito de todos, e sua oferta deve ocorrer de forma gratuita e obrigatória, por conseguinte, em seu art. 208, inciso III evidencia “o atendimento educacional especializado aos portadores² de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208). Em síntese é imprescindível reafirmar que a exclusão de qualquer pessoa a este direito, é um ato inconstitucional.

No ano seguinte, temos a promulgação da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que apresenta normas gerais que buscam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiências, com o viés da sua integração social e estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência trazendo algumas medidas na área da educação em seu art. 2º inciso I:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das

² O termo é apresentado na Constituição Federal de 1988, e não é mais utilizado como nomenclatura de referência, por trazer aspectos discriminatórios, com a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências (ONU, 2006) usa-se o termo pessoa com deficiência, sujeitos de direitos.

escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989, art. 2).

A existência do direito infelizmente ainda não condiz com sua real efetivação, é preciso garantir esse acesso, buscando mecanismos sistemáticos de fiscalização, assim, a obrigatoriedade da matrícula nas escolas, vem ser reforçada na Lei nº 8.069, de 19 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em que institui em seu art. 55 que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 55).

Com efeito, a inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares é fortemente defendida e evidenciada com a Declaração de Salamanca, que parte da necessidade de reafirmar o direito à educação de todos os indivíduos, como já estava previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e busca a renovação deste direito, tendo também como norte a comunidade mundial, que discutiu sobre esta temática na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 visando assegurar o direito à educação independentemente das diferenças individuais (Salamanca, 1994). Deste modo, é um importante marco para os alunos com deficiência.

Se a educação da pessoa com deficiência até então não havia sido caracterizada, como sua funcionalidade e finalidade, é a partir da Declaração de Salamanca que temos de fato essa caracterização, pois ela traz uma perspectiva de inclusão de todos na escola regular, com isso, inclui os alunos com deficiência neste processo, mas não somente isso, ela também traz orientações para que este direito garanta não só a inserção, mas a permanência destes alunos compreendendo a diversidade e características das necessidades educativas dos sujeitos, sendo dever da escola se adequar para recebê-los, partindo de uma pedagogia centrada no aluno. Assim, as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, são constituídas como principal meio de combate as narrativas e atitudes de discriminação (SALAMANCA, 1994).

Já com uma caracterização definida após os descritos da Declaração de Salamanca 1994, a nova redação da LDB de 1996, ao discorrer sobre as modalidades de ensino da educação nacional, entende por educação especial, “a modalidade de educação escolar, oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”³ (BRASIL, 1996, art. 58), sendo sua oferta, dever do Estado.

Esta nova redação, também traz alguns mecanismos que possibilitam aos sistemas de ensino, assegurar a educação das pessoas com deficiência através de métodos, técnicas e da organização dos currículos para atender as necessidades educacionais, além disso, apresenta professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Neste sentido, podemos visualizar uma breve relação da caracterização do/a profissional de apoio, e descrição de sua função dentro desta modalidade educacional.

Mesmo após a Declaração de Salamanca (1994), apresentar princípios da Educação Inclusiva que tem por finalidade incluir todos, ainda vemos que a educação da pessoa com deficiência nas regulamentações brasileiras, permanecem neste contexto com o viés da integração, desta vez, nas salas regulares e não mais somente nas instituições segregativas. O que nos possibilita também fazer uma breve relação com a nomenclatura utilizada na definição destes alunos nas leis já apresentadas, como: excepcionais, portadoras de necessidades educativas especiais ⁴entre outras narrativas que também possibilitam a criação de barreiras, ao trazerem discursos que promovem o capacitismo, em uma visão de deficiência como principal fator da exclusão.

Esta trajetória da Educação Inclusiva através da modalidade de Educação Especial, toma uma nova roupagem a partir da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com deficiência na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades de ensino. É nesta resolução que vemos a inserção destes educandos nas salas de aula regular com maior ênfase.

Em vista disso, esta resolução define medidas para que as escolas possam se adequar para receber os alunos em suas salas regulares, como também, traz como possibilidade a criação de salas especiais que estaria intrinsecamente ligado ao processo formativo de professores das classes comuns e da educação especial. Assim sendo, observa-se que este documento não traz a definição ou existência do/a profissional de apoio, mas aponta os professores capacitados a atuarem em salas comuns que venham a ter alunos com deficiência. Entretanto, ao falar sobre os serviços da educação especial, apresenta de forma implícita indícios da existência deste

³ A LDB de 1996 também traz a terminologia de portador de necessidades especiais, pois ainda não se havia discutido sobre o viés discriminatório que estes termos traziam para estes sujeitos.

⁴ Termos que estão presentes nas leis brasileiras e que se distanciam das práticas inclusivas.

profissional com a disponibilização de profissionais itinerantes e de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação:

[...] a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, art. 8).

Logo após ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC, teve como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, trazendo orientações aos sistemas de ensino, com foco na garantia do acesso, participação e aquisição de conhecimentos, no ensino regular, em todos os níveis. De acordo com a transversalidade entre a modalidade de educação especial e as demais modalidades, como a educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino superior e outras.

Esta lei, também direciona a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, que enfatiza a importância da formação de professores para o AEE, e para demais profissionais da educação visando aumentar as práticas de inclusão. Outro ponto que podemos observar nesta análise, é a participação da família e da comunidade o que contribui para uma melhor compreensão da realidade dos espaços que recebem os alunos, dando foco a acessibilidade arquitetônica em todos esses ambientes. (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI/MEC traz em suas orientações para os sistemas de ensino, uma breve definição da atuação do/a profissional de apoio, mas não apresenta ainda esta nomenclatura, quando define, “que cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, [...] bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p 17).

O profissional de apoio é somente caracterizado a partir da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBIPD (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em que define e apresenta suas atribuições em seu Art. 3 inciso XIII:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades 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 modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Mesmo definindo a atuação do/a profissional de apoio, é importante percebermos que ela não define o nível de escolarização ou formação desse profissional, por outro lado incube ao poder público tal responsabilidade em seu Art. 28, inciso XI, direcionando a oferta de “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;” e posteriormente no inciso XVII, a oferta de profissionais de apoio escolar.

Em suma, os marcos legais até então apresentados nos mostram uma linha cronológica do surgimento dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito educacional e social, bem como, nos possibilita entender o processo de garantia desses direitos para que a inclusão ocorra nos ambientes educacionais. No que se refere a caracterização do/a profissional de apoio, é de extrema importância para a efetivação do processo de inclusão, que a sua formação e conhecimento das leis seja sempre pensada como parte de um processo contínuo, tendo em vista, que estão inseridos no cotidiano das escolas e diretamente ligados às práticas educacionais desenvolvidas com os alunos.

Mediante ao exposto neste percurso, os marcos normativos legais garantem o/a profissional de apoio para o processo de inclusão da pessoa com deficiência na medida em que apresentam prevê ensaios de sua importância, porém o processo de formação continuada fica sob a responsabilidade dos órgãos (federais, estaduais e municipais), e as entidades não governamentais que promovem espaços de atendimento a estes alunos o que não possibilita a concretude de seu perfil. Porquanto, faz necessário perceber que muitos estados e municípios ainda não se atentaram para a caracterização destes profissionais e em especial a sua formação sistemática, para que atuem como agentes de inclusão.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Processo de construção das narrativas

Do mesmo modo, após dialogar sobre os conceitos de inclusão com foco na Educação Inclusiva, e pontuar as leis que delinearão o processo de desenvolvimento e aplicação da educação especial e inclusiva, com vistas a identificação da caracterização do/a profissional de apoio que atua como suporte educacional, estando de forma direta interligada com o processo educativo dos alunos com deficiência, esta pesquisa teve como objetivo a análise das narrativas

dos/as estudantes de nível médio, que atuam como profissionais de apoio a fim de identificar como o conceito de Educação Inclusiva está presente nestas narrativas, e sua relação com o processo inclusivo dos alunos que acompanham.

Com efeito, foi utilizado a abordagem qualitativa, para melhor compreensão no que diz respeito aos significados presentes nas relações humanas sem deixar de trazer também resultados quantitativos. Em outras palavras, segundo os escritos de Minayo (2009, p. 21) “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Assim sendo, essa abordagem se preocupa com os aspectos trazidos pelo objeto de estudo, que apresenta em suas experiências fatos da realidade e que não podem ser quantificados.

Deste modo, a entrevista foi utilizada como metodologia de obtenção de dados, a qual é definida por Lakatos (2003, p. 195) como “um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Após dialogar com a coordenadora de Educação Especial do município lócus deste estudo, que apresenta um quantitativo de quarenta e sete alunos com deficiência, foi possível o contato com treze estagiárias que atuam como profissionais de apoio. Em seguida, o processo de coleta das narrativas partiu da entrevista estruturada, que consistiu na elaboração de um documento com perguntas norteadoras viabilizadas de forma online, em um link direcionado as entrevistadas, que atenderam os requisitos necessários para este estudo, por estarem estudando no ensino médio e atuando como profissionais de apoio de alunos com deficiência nas escolas municipais do lócus de desenvolvimento da pesquisa.

As estagiárias entrevistadas desenvolvem suas atividades de apoio, em oito escolas do município, sendo duas de educação infantil, duas de ensino fundamental I, uma escola de ensino fundamental II, duas escolas multisseriadas da zona rural e uma escola da modalidade de Jovens e Adultos - EJA. Para melhor análise e visualização dos dados, ambos foram codificados com nomes de plantas da caatinga, fazendo relação com a sua capacidade de adaptação, e sequência (E) em que responderam ao questionário da entrevista em ordem cronológica, são elas: Faveleira (E1); Jurema (E2); Palma (E3); Quixaba (E4); Bromélia (E5); Aroeira (E6); Carnaúba (E7); Caroá (E8); Catingueira (E9); Coroa-de-frade (E10); Jitirana (E11); Malícia (E12); Malva (E13). Deste modo, os dados coletados foram organizados em uma tabela contendo as perguntas do questionário, a codificação da pessoa entrevistada, seguido da resposta obtida.

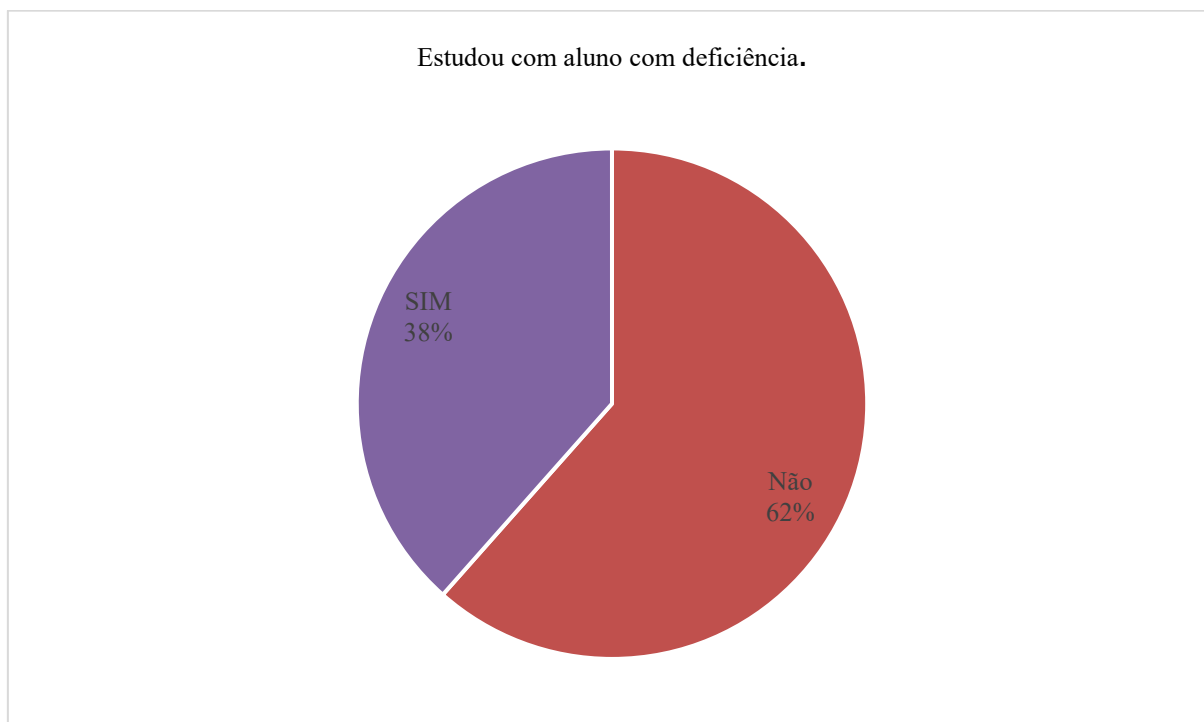
4 A INCLUSÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

4.1 Experiências nas narrativas: ausência de informação e conhecimento sobre inclusão

Para iniciar este processo de análise e compreensão das narrativas das profissionais de apoio que compõem os dados desta pesquisa, iremos partir das respostas obtidas, para posteriormente dialogarmos sobre o que estas apresentam de forma implícita ou explícita em relação a este estudo.

O contato com pessoas com deficiência é um dos primeiros passos para o surgimento de práticas inclusivas, pois as experiências que surgem no convívio diário se configuram nas relações sociais, possibilitando o desenvolvimento do afeto, do respeito, empatia entre outros sentimentos que aproximam a pessoa com deficiência do convívio com o outro, (Pieczkowski, 2016; Vieira, Ramos, Simões, 2018; Beltrami & Mori, 2019) em uma relação entre pares. Neste contexto, vejamos o que apresenta o gráfico 1, que reflete sobre o convívio e experiências das entrevistadas com pessoas com deficiência.

Gráfico 1 – Estudou com aluno com deficiência.

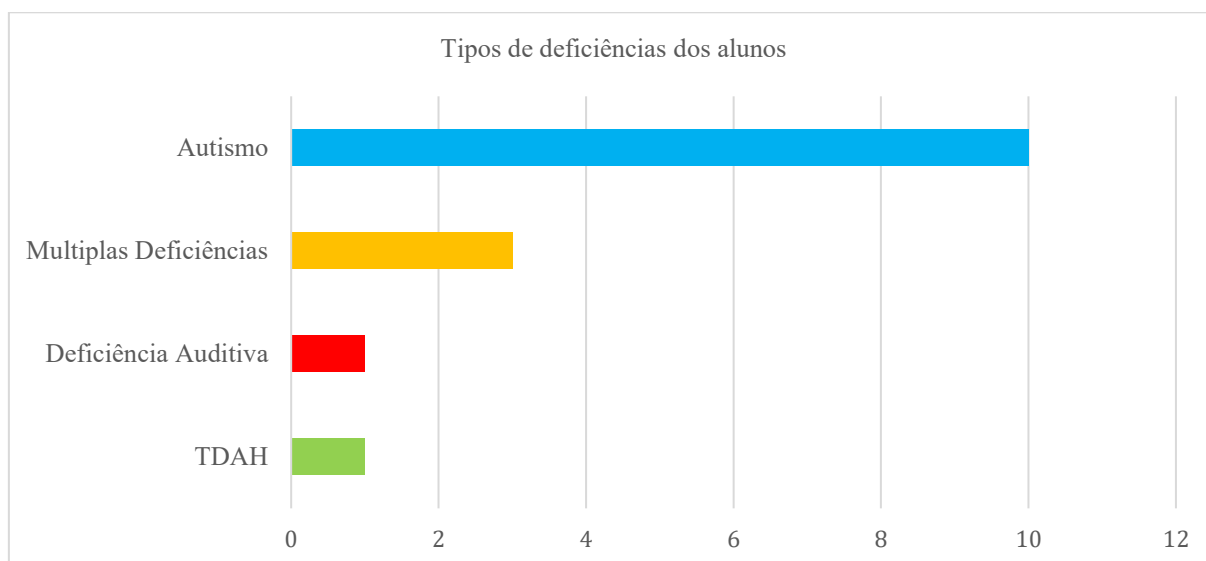


Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A partir do gráfico observado, nota-se que a maioria das entrevistadas não relataram o convívio com pessoas com deficiência em sua trajetória escolar. Do mesmo modo, quando a pergunta foi direcionada a conhecer o aluno que acompanhava e o tipo de deficiência, apenas uma das entrevistadas conhecia ambos. Tomamos como parte desse contexto a fala de Aroeira E6, ao afirmar que “não conhecia o aluno e não sabia muito coisa sobre o autismo”. Conhecer não só o aluno, mas também a sua deficiência, é um dos principais fatores que possibilitam o processo de inclusão dos alunos nos ambientes escolares, pois garante a compreensão por parte das especificidades apresentadas.

Partindo deste desconhecimento sobre os tipos de deficiência que o aluno apresenta, foi observado que a maioria dos alunos que são acompanhados pelas profissionais de apoio, são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista - TEA, como apresenta o gráfico 2, portanto se faz necessário, evidenciar a importância do estudo e compreensão da deficiência que o aluno apresenta, não com a finalidade de padronizá-lo, mas com o intuito de buscar alternativas de melhoria do seu processo de adaptação no ambiente escolar. De forma específica, como afirma Manzini (2014, p. 81) fazendo relação ao conhecimento das especificidades de cada aluno, ao falar na perspectiva do autismo, nos diz que “o padrão de comportamento das pessoas com autismo tem uma etiologia orgânica, sendo resultante de condições intrínsecas, neurológicas, ainda que a maneira como as pessoas em seu ambiente reage e interage com eles pode agravar e/ou manter o comportamento”.

Gráfico 2 – Tipos de deficiências dos alunos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Durante a entrevista, a palavra experiência foi apresentada pelas profissionais de apoio quando a pergunta se referiu a motivação que as levou a participarem do processo seletivo para

atuarem com os estudantes com deficiência, assim também, algumas entrevistadas afirmaram: “foi o amor que eu tenho pelas crianças e quero fazer a faculdade de pedagogia, então decidir fazer para mim ter um pouco da experiência” (Coroá E8); “motivo de conhecer e ter a experiência de conviver com pessoas com alguma deficiência” (Jurema E2); “conhecimento, experiências e curiosidade sobre a área que estou participando” (Faveleira E1); “ter a oportunidade de uma nova experiência” (Bromélia E5) e “ter um experiência sobre o assunto, saber mais sobre o assunto”(Malva E13).

Em síntese, a falta de informação e conhecimento sobre a inclusão é apresentada nas narrativas das entrevistadas e se relaciona com a escassez de experiências que ambas apresentaram com o aluno e com as especificidades apresentadas pelos tipos de deficiência, que podemos evidenciar como uma primeira categoria deste estudo, ao se colocar como característica das entrevistadas.

4.2 Narrativas sobre o ambiente escolar e atuação da profissional de apoio: mulheres que cuidam

O ambiente escolar é o local mais adequado para o rompimento de barreiras e principalmente para a fomentação das relações interpessoais que possibilitam práticas inclusivas. Para tanto, é preciso que a profissional de apoio esteja atenta a sua responsabilidade neste processo, e que sua visão sobre a inclusão fuja desta “como mera inserção do aluno com deficiência na classe regular para uma concepção de ensino enquanto processo singular e diversificado em seus objetivos, estratégias e recursos, em função das características dos aprendizes” (MARQUEZINE, 2009, p. 25).

Em detrimento a esta concepção sobre o ambiente escolar e o aluno com deficiência, a entrevista buscou nestas narrativas, identificar como a profissional de apoio tem observado o acolhimento dos alunos ao chegarem na escola, por todos os outros professores e demais profissionais. Vejamos os seguintes relatos: "Assim o acolhimento é muito bom na forma que as crianças pode ter um cuidado para ajudar eles na necessidade" (Jurema E2); “na minha opinião a escola em que eu trabalho, recebe muito bem” (Bromélia E5); “um bom apoio porque tem alguns escolas que não aceita crianças assim” (Carnaúba E7); “ótima, o acolhimento e o carinho que tem por eles assim como pelas outras, é uma maravilha” (Catingueira E9); “eles recebem a atenção de uma maneira diferente e muitos deles nem tem essa atenção” (Coroa-de-frade E10); “tem que se ter mais atenção” (Palma E3).

Consequentemente, para que a inclusão ocorra nas escolas em toda a sua estrutura organizacional, necessita que ela passe por um rompimento de paradigmas, em um processo de reestruturação, que inclui desde as práticas dentro e fora de sala de aula, até o processo sistemático de formação de todos os/as profissionais, e não somente os professores, para que esta ocorra de forma natural e supere as narrativas de segregação e exclusão Mantoan, (2003) Stainback (1999), Glat (2009) e Mittler (2003).

Desse modo, a entrevista buscou saber que tipo de mudanças a escola poderia realizar para melhorar as práticas das profissionais de apoio junto aos alunos com deficiência, foi possível observar que as concepções acerca do que é a deficiência quanto a relação entre escola-aluno-profissional de apoio, se revela ao vermos a fala de uma das entrevistadas que relata: “acho que uma sala em cada escola, só para trabalhar com as pessoas com deficiências” (Faveleira E1).

Outra observação, foi sobre a fala de Coroa - de - frade (E10), que traz a importância da formação como melhoria, ao relatar da seguinte forma: “creio que mais cursos e se eu me aprofundar mais”, enquanto Malva (E13), traz em sua narrativa, um pequeno enfoque sobre possíveis tecnologias assistivas ao sugerir que deveria “ter brinquedos adaptados para desenvolver mais ainda as crianças, o incentivo a inclusão e etc.” Bromélia (E5), chama atenção para a atuação dos professores regulares, perante a participação neste processo, ao afirmar que “os professores deveriam dar uma certa atenção, porque eles não dão a atenção que deveriam, ou às vezes nem dão”.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é um importante marco da legislação brasileira para essa luta, configura a atuação do/a profissional de apoio não somente para fins de alimentação, locomoção e higiene, mas também para auxiliar nas atividades educativas, mas não compete a este profissional o ensino propriamente dito, que é função do professor de sala regular. Partindo deste retrato de atuação deste profissional, a entrevista buscou compreender como as entrevistadas observavam as contribuições que a atuação delas traziam para seus alunos, e é possível identificar que alguns relatos evidenciam o cuidado com a ambientação dos alunos, como nas narrativas de (Faveleira, E1) que afirma: “creio que ajuda as outras pessoas entenderem que ele é uma pessoa que precisa de um acompanhante a mais, mas ele pode ser tratado como as "normais", acompanha o mesmo viés de (Bromélia, E5) ao relatar que: “sempre faço com que ele seja incluído e tratado de forma "igual" e não diferente das outras crianças, mas claro que tem que haver uma atenção especial”. O mesmo sentimento de cuidado é fortemente expressado por (Quixaba, E4), que em sua fala: “para que ele se sinta seguro, e tenha a plena certeza que ele é igual a todos os outros”. Estas narrativas de cuidado e inclusão, nos

faz refletir sobre uma segunda categoria, que podemos identificar como a de Mulheres Estagiárias que cuidam, e que trazem suas experiências de cuidado a partir da condição de mulheres na nossa sociedade, e que intrinsecamente é trazido em suas relações diárias com os alunos que acompanham.

Ainda fazendo relação da atuação juntamente com os alunos com deficiência, foi perguntado as entrevistadas se houve alguma mudança em sua vida a partir do convívio com estes estudantes, e foi identificado que a aproximação e criação de vínculos afetivos entre os discentes com deficiência e as profissionais de apoio gerou um processo de ressignificação e reflexão sobre como lidar com suas especificidades. Como podemos observar nas falas das entrevistadas: “sim, aprendi muito sobre a deficiência e como conviver com uma pessoa com autismo”(Faveleira, E1); “sim, muitas, eu passei a entender e compreender mais sobre crianças com transtornos mentais” (Bromélia, E5); “sim, aprendi que são crianças assim como as outras, mas pensam diferente, agem diferente, elas tem o mundinho delas, mas não é por isso que deveriam ser tratados com indiferença” (Catingueira, E9); “sim, eu comecei a procurar e a saber mais sobre o assunto, como saber lidar com eles” (Malva, E13); “sim ,me fez ter um olhar diferente com pessoas que têm alguma deficiência” (Jurema, E2); “sim, aprendi muita coisa como agir, falar, sobre fazer exatamente tudo com eles” (Coroa de frade, E10).

O processo de ressignificação da visão sobre a pessoa com deficiência, produz contribuições que vão além do acolhimento ou cuidado com o aluno ao estar na escola, ela gera no profissional uma autorreflexão de sua própria atuação, gerando novas formas de superação da barreira da impossibilidade de o aluno aprender, por ter um tipo de deficiência. Esta autoanálise ou reflexão, foi abordada nesta entrevista partindo do questionamento levantado acerca de como as entrevistadas enxergam a própria atuação neste processo e se encontravam dificuldades. (Bromélia, E5) neste exercício, relata ser complicada: “tenho muita dificuldade em lidar com o fato de que criança que eu acompanho chegou ao ponto de me ver como algo dela, e eu não posso nem olhar pra o lado que ela entra em desespero, e por mais que eu converse explique nada faz ela tirar da cabeça que eu também preciso ajudar a outra criança”.

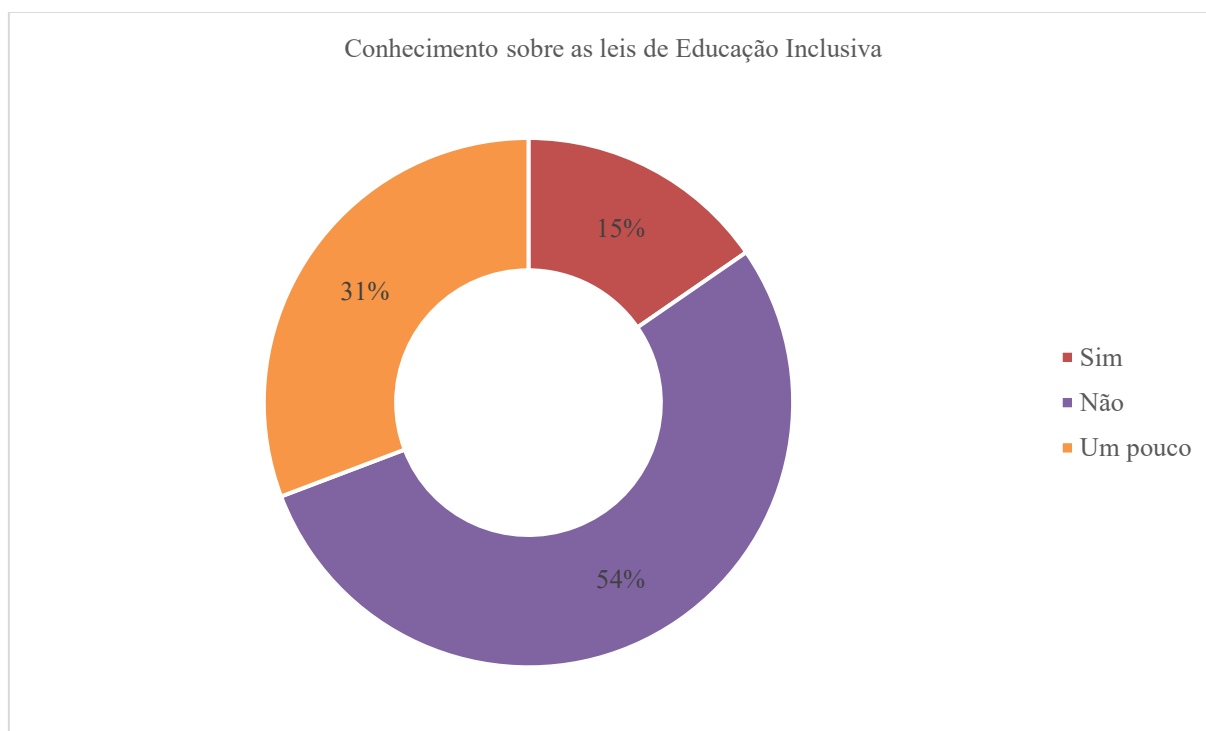
As dificuldades que se apresentam em sua atuação com os alunos com deficiência estão estritamente relacionadas com a escassez no processo formativo, e a superação destas dificuldades, ainda mais. Em sua fala, (Faveleira, E1) especifica a sua dificuldade diretamente ligada ao tipo de deficiência do aluno, ao apresentar a seguinte narrativa: “ao meu ver, consigo me sair bem, mas, tenho sim algumas dificuldades, como a comunicação com ele (ele não fala)”. Por outro lado, foi observado que as entrevistadas também trouxeram nas narrativas, o sentimento de superação de suas próprias barreiras, e esse sentimento está interligado com a

forma com que veem o seu aluno. "Às vezes é um pouco difícil lidar com algumas situações, mas vejo que aos poucos tô me saindo bem" (Malícia, E2).

4.3 As narrativas sobre o processo de inclusão: algumas reflexões sobre o capacitismo

Como já foi visto neste estudo, as leis e normas possibilitam que a Educação Inclusiva ocorra por meio da efetivação da modalidade de Educação Especial. Assim, conhecer estes marcos normativos não só contribui para a luta da pessoa com deficiência, mas reafirma seu direito à inclusão. Entretanto, ao analisar o conhecimento das entrevistadas acerca dos marcos normativos, notou-se que em sua maioria não as conhecia, como nos mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Conhecimento sobre as leis de Educação Inclusiva.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Concomitante a isto, nos leva a enfatizar a necessidade de formação sistemática destes profissionais, com base nestas normativas, para que conheçam como elas definem a sua atuação e principalmente para que possam fomentar as práticas inclusivas diante dos inúmeros desafios apresentados quanto a esse processo, pois a escola detém diversos espaços de relações sociais, e o aluno está em boa parte do seu dia na escola, ou deveria.

Os autores apresentados neste estudo Mantoan (2003), Skliar (1997), Stainback (1999), Glat (2009) e Mittler (2003), abordam a complexidade gerada no processo de inclusão nas escolas, que trazem fragmentos conceituais que se confundem com a integração e a segregação, além disso, em boa parte resume sua definição, como mera posição antagônica à exclusão, e só isso. Estes termos aqui discutidos, estão presentes nas narrativas das entrevistadas e se interrelacionam ao mesmo tempo em que buscam uma definição de inclusão.

Em suas narrativas as entrevistadas Aroeira (E6), Jurema (E2), Catingueira (E9) e Malícia (E12) apresentam o conceito de Educação Inclusiva em uma visão antagônica à exclusão, relacionado ao ato de inserir o diferente em que antes não estava, para que esse esteja junto aos demais, quando define que “a inclusão, é quando adicionamos alguém a um grupo que antes não fazia parte. Através de atividades lúdicas, conversas e brincadeiras saudáveis” (Aroeira E6). Esta abordagem sobre a inclusão, faz relação com o que nos fala Mittler (2003, p. 35) “a inclusão, na maior parte das vezes, resulta em frequentar a escola que um aluno jamais frequentaria na ausência de uma necessidade especial significativa”.

A entrevistada Quixaba (E4), traz em sua narrativa a integração dos grupos nos meios sociais, o que nos faz inter-relacionar o processo de segregação e integração, que se configuram em dois momentos anteriores ao processo de desenvolvimento filosófico e constitutivo do pensar a inclusão, para ela certamente, “envolve todas as ações para integrar grupos como homossexuais, negros e pessoas com deficiência, no meio social” (Quixaba, E4). A segregação consiste em formar grupos homogêneos, e ensiná-los em suas classes, o que se distingue da integração, que possibilita uma preparação dos alunos com deficiência para a inserção nos espaços das salas regulares, com os demais alunos. “Tem sido constantemente observado que alunos com níveis diferentes de deficiência aprendem mais em ambientes integrados em que lhe são proporcionados experiências e apoio educacionais adequados do que quando estão em ambientes segregados” (Stainback, 1999, p. 22).

Indubitavelmente, a inclusão supera a integração na medida em que além de inserir o aluno no ambiente escolar, ela traz este como parte ativa do processo educativo, e propõe a readequação da escola para atender os diversos alunos, e não a modulação do aluno para ser acolhido pela escola. Neste viés, foi identificado que as narrativas de Faveleira (E1), Malva (E13), Jitirana (E11), Bromélia (E5), trazem uma compreensão mais ampla do conceito de Educação Inclusiva e como ela deve ser fomentada nos espaços escolares e principalmente não escolares, ao narrar que “incluir pessoas. É a igualdade entre pessoas diferentes que vivem na mesma sociedade. Para mim, acontece por meio de atividades em que todas as pessoas participam, incluindo as taxadas de "diferentes"(Faveleira, E1).

Entretanto, diante dos diversos conceitos presentes nas narrativas desses profissionais, reforço a necessidade de formação sistemática para garantir que o processo inclusivo aconteça dentro e fora das salas de aula, afirmando essa prerrogativa partindo da ideia de que “ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão” (Mittler, 2003, p. 183). Ainda, ênfase nesta análise que o movimento de compreensão sobre a Educação Inclusiva por estas profissionais é um dos principais meios de superação do capacitismo que a princípio “define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas, de modo generalizado, como incapazes de produzir, trabalhar, aprender, entre outros aspectos” (CAMARGO, 2020, p. 91), e está estritamente relacionado com concepções provenientes do modelo médico e social da deficiência, Diniz (2012), que nos leva a identificar uma terceira categoria a superação do capacitismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, o processo de análise das narrativas das estagiárias entrevistadas, trouxe relatos da caracterização dos conceitos de inclusão que permeiam as experiências diárias do contato com o aluno com deficiência, que apresenta necessidades educativas especiais, e necessita da atuação destes profissionais para que possa desenvolver-se educativamente e socialmente. Igualmente, esta análise permitiu observar os conceitos que emergiram das respostas obtidas, a partir de três categorias de narrativas sobre inclusão. A primeira categoria é a Falta de Informação e Conhecimento sobre a Inclusão, gerando a ideia de segregação e integração, como processo inclusivo e suficiente para o desenvolvimento dos alunos, o que os levam a narrar como solução para melhoria para o aluno, a inserção em classes específicas apenas para os deficientes, com brinquedos e elementos adaptados, como o primeiro passo deste para ser inserido posteriormente nas salas regulares, o que configura uma visão homogênea e excludente.

A segunda categoria, é a de Mulheres Estagiárias que cuidam, com a análise realizada, notou-se que todas as entrevistadas eram mulheres o que permite relacionar o perfil deste profissional com o gênero feminino. Com isso, esta categoria compreende que as estagiárias são mulheres que cuidam, e em suas narrativas relatam a necessidade de formação, e concomitante a isso, elas não obtêm uma formação para trabalhar com práticas inclusivas, em uma perspectiva de atendimento educacional especializado, levando-as apenas a função de então cuidar dos alunos e cuidar em atividades não necessariamente de caráter educacional e pedagógico, mas da vida diária, como ir ao banheiro, lanche, brincar com os demais colegas no pátio. Contudo, pensar na representatividade das mulheres neste meio de atuação, é reafirmar a importância de garantir o acesso de todos os espaços de desenvolvimento social e inclusivo.

A terceira categoria identificada foi a de Superação do Capacitismo, que parte da realidade em que a totalidade das estagiárias, não tem o conhecimento sobre a inclusão e como ela se aplica nos diversos contextos. Desta forma, em suas narrativas não trazem o olhar para as potencialidades das crianças, mas veem como vítimas, como incapazes causando o surgimento de barreiras frente a inclusão, e limita a capacidade de desenvolvimento social do aluno com deficiência. Ainda, observou-se que o viés de capacitismo enraizado nas narrativas, sugere o que antes foi observado em termos de segregação e integração, fortalecendo cada vez mais o surgimento de narrativas excludentes, em que enfatizam a incapacidade de realizar atividades comuns aos grupos definidos socialmente como homogêneos.

Evidenciando a participação do/a profissional de apoio no processo educacional dos alunos com deficiência, como um dos principais atores e mediadores da superação dos estigmas que distanciam a inclusão da sua efetivação, se faz necessário refletir sobre os conceitos de inclusão presentes nas narrativas destes atores, que se configuram como relatos de suas experiências dia a dia com os alunos. Estes conceitos, estão interligados com os saberes que elas trazem em suas vivências, seja a falta de conhecimento sobre as leis que regulamentam e regem sua atuação, ou a necessidade de capacitação sistemática que fomente a garantia dos direitos dos alunos com deficiência e direcionem as práticas pedagógicas e inclusivas no contexto educacional e social presente na escola.

Em concordância a esta reflexão sobre as narrativas, se observa que o modo no qual estes profissionais concebem suas funções, possibilita que a prática direcionada pelo professor da sala de aula regular possa ser aplicada com este aluno, buscando a superação das barreiras geradas pelas especificidades de sua deficiência, e criando metodologias que contribuam para a garantia de sua aprendizagem. Para tanto, a sua formação é essencial e não se deve pensar sobre ela apenas após o início das primeiras atividades e acompanhamentos, mas de forma contínua, prever todo o período de matrícula do aluno na escola. Diante da importância desse processo formativo, penso que apenas a formação de nível médio não é suficiente para abarcar o perfil deste profissional que a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, necessita para garantir a realização de práticas inclusivas, definindo-o como um condutor de experiências inclusivas.

Concomitante a isso, pontua-se que a para uma melhor experiência de inclusão destes alunos, seria ideal que os profissionais de apoio tivessem formação em pedagogia, ou apresentasse certificação em cursos neste campo, como pré-requisito para sua participação nestes processos seletivos, e que além disso, pudessem apresentar em seu currículo experiências individuais na educação especial e inclusiva. Portanto, a caracterização deste profissional está intrinsecamente relacionado ao efetivo processo de inclusão, que para fim de definição, entende-se que possibilita uma percepção multifacetada, considerando os marcadores sociais seja econômicos, de gênero, de raça ou por questões socioculturais ou pela deficiência, esses marcadores nos ajudam a repensar e ampliar esse conceito, e quando trazemos na perspectiva da educação pensaremos em práticas inclusivas que garantem o acesso, participação e aquisição de conhecimento de acordo como é a escola, trazendo o conceito de Educação Inclusiva nesta perspectiva ampla de reestruturação e compreensão das variáveis e encontrar alternativas que garantem esse processo.

Por fim, pontua-se que os resultados dos estudos realizados destas narrativas, nos possibilitaram analisar os conceitos de inclusão que surgiram durante o processo metodológico de análise, e que se configurou nas três categorias apresentadas, ao mesmo instante, nos propiciou promover o processo de autorreflexão das entrevistadas acerca da própria atuação com os alunos com deficiência, compreendendo o perfil das profissionais entrevistadas. Ainda, é preciso pensar sobre a caracterização destes profissionais em detrimento a sua atuação e formação, buscando garantir os direitos das pessoas com deficiência, com a efetivação das políticas públicas de inclusão que apresentam as diretrizes da Educação Especial nos estados e municípios, o que ainda apresenta diversas divergências, para que a inclusão possa ocorrer de forma efetiva.

6 REFERÊNCIAS

- BELTRAMI, Flávia Gurniski; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Arte e Educação Especial: narrativas e criações artísticas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 81, 12 set. 2019.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, Out.-Dez. 2020.
- BONDÍA, Jorge Larossa, Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências: Brasília. Presidência da República, [1971]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 13 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Brasília. Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Brasília. Presidência da República, [1961]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm . Acesso em: 02 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: Brasília. Presidência da República, [1989]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências: Brasília. Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: Brasília. Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei da câmara nº 11, de 2016**. Cria e regulamenta as profissões de Cuidador de Pessoa Idosa, Cuidador Infantil, Cuidador de Pessoa com Deficiência e Cuidador de Pessoa com Doença Rara e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125798>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Profissionais de apoio à inclusão e currículo de formação de professores/as. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 8 dez. 2022.

CAMARGO, F. P. de. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **(SYN)THESIS**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUEZINE, Cristina Maria. et al. **Formação de professores e atuação de pais na educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014.

MARQUEZINE, Cristina Maria. et al. **Re' discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE, 2009.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 583, 7 nov. 2016.

SILVA, Danielle Sousa; ROSSATO, Maristela; CARVALHO, Erenice Natália Soares. A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 41, 3 abr. 2019.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão**: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

STAINBACK, Susan; **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

7 APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PESQUISA

As narrativas das estagiárias de nível médio que atuam como profissionais de apoio a alunos com deficiência nas escolas de um município da região central do Rio Grande do Norte.

Orientadora:

Prof^ª. Dra. Alessandra Miranda Mendes Soares.

Graduando: Wallace Félix Maurício

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- (1) Dados gerais (nome, estado civil, idade, escolaridade, ocupação ou profissão, renda aproximada em salários mínimos, número de filhos/as, filho/a com deficiência – idade, tipo de deficiência)
- (2) Para você o que é inclusão? Como ela acontece?
- (3) Que tipo de experiências você vivenciou ao longo dos anos sobre a inclusão?
- (4) O que te motivou a participar deste processo seletivo?
- (5) Quantos alunos você acompanha? Quais as deficiências deste ou destes alunos?
- (6) Você já conhecia esse aluno ou a sua deficiência?
- (7) Como seu acompanhamento pode contribuir para a inclusão deste aluno?
- (8) Houve alguma mudança em sua vida a partir do convívio com estes alunos? Sim ou não? Quais?
- (9) Como você enxerga a sua atuação neste processo? Tem dificuldades?
- (10) Você conhece as Leis que regulamentam a educação inclusiva?
- (11) Qual a sua visão sobre a forma com que a escola recebe os alunos com deficiência?
- (12) Que tipo de melhorias na escola poderia melhorar as suas práticas?
- (13) Você acha que pensar sobre a inclusão pode te ajudar a melhorar suas práticas? Como? Por quê?
- (14) Você já estudou com algum aluno com deficiência em sua vida?
- (15) Gostaria de dizer algo mais que considere relevante?
- (16) Tem alguma sugestão?

Grato pela atenção!

8 APÊNDICE B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PESQUISA – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TEMÁTICA: As narrativas das estagiárias de nível médio que atuam como profissionais de apoio a alunos com deficiência nas escolas de um município da região central do Rio Grande do Norte

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Alessandra Miranda Mendes Soares

Estudante Responsável:

Wallace Félix Maurício

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores (Wallace Félix Maurício - estudante de pesquisa e Profa. Dra. Alessandra Miranda Mendes Soares - orientanda da pesquisa) do Projeto de Conclusão de Curso intitulado “ **As narrativas das estagiárias de**

nível médio que atuam como profissionais de apoio a alunos com deficiência nas escolas de um município da região central do Rio Grande do Norte” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei Nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Angicos - RN, ____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável pelo projeto

9 APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PESQUISA – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TEMÁTICA: As narrativas das estagiárias de nível médio que atuam como profissionais de apoio a alunos com deficiência nas escolas de um município da região central do Rio Grande do Norte

Orientadora:

Profª. Drª. Alessandra Miranda Mendes Soares

Estudante Responsável:

Wallace Félix Maurício

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: As narrativas dos estagiários de nível médio que atuam como profissionais de apoio de alunos com deficiência nas escolas municipais da região central do Rio Grande do Norte, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Alessandra Miranda Mendes Soares (orientadora do Projeto de Conclusão de Curso) e Wallace Félix Maurício (orientando da pesquisa). O motivo que nos leva a investigar esse tema de pesquisa é que esperamos compreender e contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ambiente educacional, a partir da análise das narrativas dos profissionais de apoio de nível médio que estão inseridos na Educação Especial.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios adotados para participar da pesquisa: estudante de nível médio que atua como profissional de apoio de alunos com deficiência do município em que será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa à participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores e participantes.

Se, durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, ela poderá ser interrompida no momento e poderá ou não continuar posteriormente. Além disso, um/a pesquisador/a estará presente para esclarecer eventuais dúvidas e para dar suporte, visando minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder a algumas questões sobre sua inclusão de alunos com deficiência. As perguntas não serão invasivas à intimidade das participantes. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, portanto, o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo é assegurado.

O estudo implica benefícios para os participantes e demais envolvidos com a área da Educação Especial e Educação Inclusiva, pois visa compreender o processo de inclusão a partir das narrativas de profissionais que atuam diariamente com os alunos com deficiência e são parte importante do seu desenvolvimento educacional e social. Seus resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados, apresentados sob a forma de relatórios e divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você, por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional por sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo, em que constam o número do telefone e o endereço dos pesquisadores, caso você queira esclarecer dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Prof^a. Dr^a. Alessandra Miranda Mendes Soares

Wallace Félix Maurício

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar disponibilizando imagens para serem divulgadas.

Angicos/ RN, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Prof. Dra. Alessandra Miranda Mendes Soares

Pesquisadora responsável

Departamento de Ciências Humanas – DCH /UFERSA

Telefone: (83) 9629-6094