

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Mônica Menin Martins

Aluno com deficiência intelectual em sala de aula: interações e reflexões de
professores e monitores

Araraquara- SP

2022

Mônica Menin Martins

Aluno com deficiência intelectual em sala de aula: interações e reflexões de
professores e monitores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre(a) em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lúcia Oliveira
Suzigan Dragone

Araraquara- SP

2022



FICHA CATALOGRÁFICA

M344a Martins, Mônica Menin

Aluno com deficiência intelectual em sala de aula: interações e reflexões de professores e monitores/Mônica Menin Martins - Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA 2022. 87 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara - UNIARA

Orientador: Prof^a Dr^a Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone

1. Percepção docente. 2. Professor. 3. Profissional de apoio. 4. Deficiência Intelectual. 5. Interações na sala de aula. 6. Alfabetização.
I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MARTINS, Monica Menin. **Aluno com deficiência intelectual em sala de aula**: interações e reflexões de professores e monitores. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP. 2022

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Mônica Menin Martins

TÍTULO DO TRABALHO: Aluno com deficiência intelectual em sala de aula: interações e reflexões de professores e monitores

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação de Mestrado/ ano 2022

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Mônica Menin Martins

Rua Antonio Ferreira dos Santos, 109 – Jardim Brasília – Jaú/SP – 17.212-270
monica011071@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO
ÁREA DE EDUCAÇÃO
FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

NOME DO AUTOR: **Mônica Menin Martins**.

CÓDIGO DE ALUNO: **15020-011**

Data: **24 de fevereiro de 2022**

TÍTULO DO TRABALHO: "**Aluno com deficiência intelectual em sala de aula: interações e reflexões de professores e monitores**".

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Prof. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone
(orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada

Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada

Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMGS

(X)Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 20/03/2022

Prof. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone
(orientadora)

MARTINS, Monica Menin. **Aluno com deficiência intelectual em sala de aula: interações e reflexões de professores e monitores.** 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP. 2022

RESUMO

Esta pesquisa, investigativa e qualitativa com características de estudo de caso por analisar uma unidade social específica, originou-se a partir de uma inquietação sobre como os professores identificam seu papel na alfabetização de alunos com deficiência intelectual e como se relacionam com a presença de um monitor na sala de aula para acompanhar esse aluno. Utilizou-se como base teórica Perrenoud, Vygotsky, Tardif e Lessard. O objetivo principal foi investigar quais são as percepções do professor e do profissional de apoio, denominado monitor de alunos com necessidades educacionais especiais no município onde ocorreu a pesquisa, sobre os seus papéis nas interações com o aluno com deficiência intelectual para a condução da aprendizagem. Como objetivos específicos, buscou-se identificar quais sugestões o professor e o monitor têm para melhoria do desenvolvimento da aprendizagem desse aluno e elaborar uma orientação aos professores e monitores da rede municipal de ensino, apoiada nos dados obtidos. O local da pesquisa foi uma rede pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os dados foram obtidos com utilização de questionários em formulário digital para ser respondido por professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e por monitores de alunos com necessidades educacionais especiais que tenham trabalhado com alunos com deficiência intelectual. A análise dos dados foi quantitativa e qualitativa, com levantamento das respostas de múltipla escolha e dos temas mais recorrentes contidos na questão aberta do instrumento de pesquisa. Os resultados obtidos demonstram que os professores de alunos com deficiência intelectual entendem seu papel de garantir a aprendizagem, mas apontam vários aspectos, como falta de capacitação e de orientação específica para a inclusão desses alunos, que os impede de conseguir potencializar o aprendizado destes dentro do contexto de sala de aula trazendo cada vez mais diversidade. Os professores consideram o monitor como profissional importante no acompanhamento do aluno, além dos cuidados básicos, delegam a ele, muitas vezes, funções pedagógicas, para a qual muitos deles não têm formação específica. Constatou-se que ainda há hiatos relevantes tanto legais como de formação profissional para que o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual transcorra em benefício da aprendizagem dessas crianças. Os questionários mostraram-se importantes instrumentos para obter dados sobre a percepção dos profissionais acerca de seus papéis para subsidiar programas de orientações específicas, tornando-os viáveis de serem reproduzidos por gestores escolares de outras instituições. Nessa perspectiva, foi estruturada pela pesquisadora uma proposta de orientação para professores e monitores, visando melhorias nas suas relações, beneficiando o aprendizado da criança.

Palavras-chaves: Percepção docente. Professor. Profissional de apoio. Deficiência intelectual.

Interações na sala de aula. Alfabetização.

MARTINS, Monica Menin. **Student with intellectual disabilities in the classroom: interactions and reflections of teachers and monitors.** 2022. 87 p. Dissertation (Master's Program in Teaching, Management and Innovation Processes) - University of Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP. 2022

ABSTRACT

This research, investigative and qualitative with characteristics of case study by analyzing a specific social unit, originated from a concern about how teachers identify their role in the literacy of students with intellectual disabilities and how they relate to the presence of a monitor in the classroom to accompany this student. Perrenoud, Vygotsky, Tardif and Lessard were used as theoretical basis. The main objective was to investigate the perceptions of the teacher and the support professional, called monitor of students with special educational needs in the county where the research took place, about their roles in interactions with students with intellectual disabilities for the conduct of learning. With specific objectives, we search to identify what suggestions the teacher and the monitor must improve the development of these students and create an orientation to teachers and monitors of Municipal Educational System, supported by the data obtained. The place of the research was a municipal Educational System of a city in the interior of the state of São Paulo. The data were obtained using questionnaires in a digital form to be answered by teachers of the Initial Grades of Teaching Fundamental and by monitors of students with educational and specific needs who have worked with students with intellectual disabilities. Data analysis was quantitative and qualitative, with a survey of multiple-choice responses and the most repeat offender's themes contained in the open question of the research instrument. The results obtained show that the teachers of students with intellectual disabilities understand their role of ensuring learning, but point out several aspects, such as lack of training and specific guidance for the inclusion of these students, which prevents them from being able to enhance the learning of these in the classroom context bringing each more diversity. Teachers consider the monitor as an important professional in the monitoring of the student, in addition to basic care, often delegate to him pedagogical functions, for which many of them do not have specific training. It was believed that there is still relevant hiatus both legal and professional training for the inclusion process of students with intellectual disabilities to take place for the benefit of learning these children. The questionnaires proved to be important instruments to obtain data on the perception of professionals about their roles to support specific orientation programs, making them viable to be reproduced by school managers from other institutions. In this perspective, the researcher structured a proposal for guidance for teachers and monitors, aiming at improvements in their relationships, benefiting the child's learning.

Keywords: Teacher perception. Teacher. Support professional. Intellectual disability. Interactions in the classroom. Literacy.

Aos meus pais Idílio (*in memorian*) e Conceição que, apesar da pouca escolaridade, souberam incentivar e valorizar nossos estudos. Aos meus irmãos doutores, Marcelo (*in memorian*) e Mariana, que me mostraram a importância e a beleza da pesquisa científica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiríssimo lugar, por me permitir chegar até aqui com vida e saúde. E à Nossa Senhora que sempre me ampara e me pede com seu jeito doce que eu não deixe de olhar pelos seus filhinhos mais fragilizados.

Aos colegas da Turma 2020 e aos que conheci da Turma 2021. Se à distância a convivência foi boa, imaginem se tivesse sido pessoalmente! Gratidão por cada um de vocês! Ainda nos encontraremos com o Vicente em outro momento muito melhor!

Aos professores do Programa, que fizeram o possível para que não fôssemos prejudicados na pandemia, em especial à Prof^a Dr^a Mônica Pereira Pilon que apoiava durante as aulas e nos bastidores. Em nome da Coordenadora Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro, estendo minha gratidão aos docentes e ao pessoal de apoio da secretaria.

Aos professores que, generosamente, se dispuseram a analisar e avaliar o meu trabalho de pesquisa, Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro e Prof. Dr. Eládio Sebstián-Heredero. Sinto-me honrada pela atenção dispensada à esta dissertação e pelas valiosíssimas contribuições.

À Prof^a Daltira de Castro Piragine Tumolo, que sempre me incentivou a galgar degraus mais altos. Obrigada pelo apoio.

Às professoras e aos monitores que se dispuseram a colaborar comigo, sem saber o quão longe chegaríamos com suas informações, nos diversos congressos dos quais participei.

Aos alunos com deficiência intelectual com os quais já trilhei parte do caminho, como professora, coordenadora ou diretora, pois tocaram minha alma.

À minha família que me apoia e acompanhou minha dedicação aos estudos do Mestrado. Ao meu marido Carlos que valoriza e se orgulha de tudo que faço na Educação.

Por último, porque quero destacá-la, minha gratidão à querida – no sentido mais puro da palavra – orientadora Prof^a Dr^a Maria Lúcia Suzigan Dragone. Com toda paciência e competência que lhe é peculiar, me permitiu traçar uma trajetória bem-sucedida, com publicações e participações em Congressos, e chegar a essa Dissertação que, esperamos, produza bons frutos.

Parece-nos que o problema escolar fundamental, hoje, é o seguinte: há alunos que estão administrativamente matriculados na escola, que a frequentam fisicamente, mas que não “entram” nela nunca, no sentido de que jamais entram nas lógicas simbólicas específicas da escola.

(CHARLOT, 2005, p, 142)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantificação de alunos com necessidades especiais matriculados em 2020	50
Quadro 2: Formação e experiência das professoras	56
Quadro 3: Acompanhamento e desenvolvimento da alfabetização	58
Quadro 4: Processos de comunicação professor e aluno deficiente intelectual	59
Quadro 5: Apoio ao aluno deficiente intelectual e ao professor	61
Quadro 6: Sobre a relação professor e monitor	62
Quadro 7: Relação ideal entre professor e aluno com deficiência	64
Quadro 8: Formação dos monitores e tempo no cargo	66
Quadro 9: Formação recebida, pretendida e a quem recorre em caso de dúvidas	67
Quadro 10: A relação entre o monitor e o professor	68
Quadro 11: A relação entre o monitor e o aluno	69
Quadro 12: A comunicação entre o professor e o aluno com deficiência intelectual na visão do monitor	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AME	Atendimento Multidisciplinar ao Educando
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNC	Formação Continuada – Base Nacional Comum – Formação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COVID-19	Doença do Novo Coronavírus-2019
FIJ	Faculdades Integradas de Jaú
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
M1 a M8	Monitor 1 a Monitor 8
P1 a P8	Professora 1 a Professora 8
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PNEENPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

INTRODUÇÃO	13
PERCURSO PROFISSIONAL DO PESQUISADOR.....	13
O TEMA E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	14
O TEMA SOB A ÓTICA DE PESQUISAS CIENTÍFICAS	16
OBJETIVO GERAL	21
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
JUSTIFICATIVA	22
Estrutura do Relatório de Pesquisa	22
1. A INCLUSÃO ESCOLAR	23
1.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA	23
1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	29
1.3 PROFISSIONAL DE APOIO: MONITOR DE ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	36
2. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	41
2.1 DENOMINAÇÕES E CARACTERÍSTICAS	41
2.2 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ENSINO REGULAR.....	43
3. MÉTODO	47
3.1 TIPO DE PESQUISA	47
3.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	48
3.2.1. Descrição da Rede Municipal de Ensino	48
3.2.2 Alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede Municipal de Educação	50
3.2.3 Professores atuantes na Educação Básica da Rede Municipal de Educação	50
3.2.4 Monitores atuantes na Educação Básica da Rede Municipal de Educação	51
3.2.5 O percurso e as atividades dos professores da Rede Municipal	51
3.2.6 O percurso e as atividades do monitor de alunos com necessidades especiais na Rede Municipal.....	51
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	52
3.3.1 Critérios de inclusão e exclusão de professores e monitores.....	52
3.3.2 Descrição do recrutamento dos participantes da pesquisa.....	53
3.3.3 Instrumento de coleta de dados	54
3.4. RISCOS E BENEFÍCIOS.....	54
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	55
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	56
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA.....	56
4.2 ATUAÇÃO NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ..	58

4.4 SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR-ALUNO E PROFESSOR-MONITOR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	62
4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS MONITORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	66
4.6 A RELAÇÃO ENTRE O MONITOR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E O PROFESSOR DA SALA.....	68
4.7 A RELAÇÃO ENTRE O MONITOR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	69
4.8 COMO O MONITOR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS PERCEBE A COMUNICAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICE A – Convite ao participante	83
APÊNDICE B – Questionário para o professor.....	84
APÊNDICE C – Questionário para o monitor.....	86

INTRODUÇÃO

Percurso Profissional do Pesquisador

Formei-me em 1992 pela então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jahu (atualmente FIJ – Faculdades Integradas de Jaú) no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. No ano de 1995, na mesma faculdade, fiz a primeira Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia concluindo-a em 1996. Entre os anos de 1999 a 2000, pela Universidade do Sagrado Coração em parceria com a Diretoria de Ensino da Região de Jaú, completei a segunda Pós-Graduação *Lato Sensu*, denominada “A Formação do Leitor Crítico”. No ano de 2011, completei a terceira Pós-Graduação *Lato Sensu* em Administração Escolar pela Faculdade de Educação São Luís. Entre os anos de 1994 e 2011, participei de diversos eventos de formação, como seminários, congressos e cursos de Aperfeiçoamento, custeados de forma particular em sua maioria ou promovidos pela Secretaria de Educação do Município, voltados para o Ensino Fundamental – Séries Iniciais, tanto na área administrativa como na pedagógica.

Em 1993, iniciei minha atuação no Magistério, em uma escola de Educação Infantil privada, onde, até o ano de 1996, atuei como professora de Educação Infantil. Em 1997, a escola implantou o Ensino Fundamental, sendo que participei da elaboração do Projeto Pedagógico, Plano Gestor e do Currículo para aprovação da escola, a partir daí comecei a atuar como Professora de Ensino Fundamental. De 1999 a 2005, além de atuar como professora das séries iniciais, também cumpria as funções de Coordenadora Pedagógica, atuando junto aos professores polivalentes e aos professores especialistas que atuavam, na época, nas classes de 1ª a 4ª séries. Em 2007, através de aprovação em concurso público, ingressei como Diretora de Escola na rede pública municipal no segmento do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, estando neste cargo até o momento.

O desejo de fazer o Mestrado surgiu após alguns anos de licenciada, acompanhando a vida acadêmica de meus irmãos – um na área de Biologia e uma na área de Design. Vi o quanto era interessante debruçar-se sobre um assunto, conhecê-lo em profundidade e produzir um resultado que contribuísse para a sociedade. Esta ideia não foi descartada, mesmo após algumas tentativas sem obter êxito nos processos seletivos.

A preocupação em estudar algum tema que contemplasse a Inclusão vem desde o início de minha carreira no Magistério. Tanto que minha primeira Pós-Graduação foi em Psicopedagogia. A escola onde trabalhava era pioneira dentre as escolas particulares a matricular alunos com necessidades especiais e a oferecer um trabalho diferenciado, que exigia

dos profissionais um constante aprimoramento e a busca pela excelência pedagógica. Iniciando o trabalho na rede pública, deparei-me com muitos profissionais engajados, e outros, não. A oferta de formação continuada é inconstante e pouco valorizada. A busca com recursos próprios de uma especialização ou aperfeiçoamento nem sempre é prioridade para alguns profissionais. O papel do professor é importante demais para não ser analisado, acompanhado e aprimorado constantemente.

O tema e as questões de pesquisa

O trabalho do professor é complexo e envolve inúmeras variantes. Analisar a docência é essencial, mas é uma preocupação recente, ainda não sendo suficiente para que se obtenham resultados refletidos no âmbito da sala de aula.

O professor precisa saber investir tempo e conhecimento para os alunos com deficiência. Apesar da demanda da sala, estes também são seus alunos e estão sob sua responsabilidade. O docente deve acompanhar seu desenvolvimento, elaborar atividades adaptadas, oferecer auxílio individual, empenhar-se para que ele aprenda e, principalmente, que se alfabetize.

A partir de 2001, com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, (BRASIL, 2001b), os alunos com necessidades educacionais especiais, ou alunos com deficiências, passaram a ser estimulados a frequentar a escola regular. Sebastián-Heredero (2010), ao discorrer sobre esta resolução, afirma que devemos reconhecer que cada aluno tem um ritmo próprio de aprendizagem e que o respeito à individualidade significa oferecer oportunidades de aprendizado com as devidas adequações quando necessário, para que todos possam aprender os mesmos conteúdos. A resolução trouxe as diretrizes, garantindo o direito à matrícula e à qualidade da educação desses alunos desde a creche. Ademais, orientou para que esses alunos frequentem as classes regulares de forma que os demais discentes também se beneficiem da educação para a diversidade. Ela estabeleceu os apoios que são fundamentais, como atendimento dos órgãos de saúde, de professores especialistas e de equipes pedagógicas. Ressaltou a importância da acessibilidade aos alunos com deficiência física, através da adaptação dos prédios escolares e também aos alunos surdos, com a presença de intérprete de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Ainda orientou a formação de um setor que seja responsável, em nível local, da viabilização de todo o processo de inclusão. Deixou clara a importância de um olhar diferenciado para esse público, visando a qualidade da educação e o atendimento às suas necessidades acima de outras variáveis, como o rigor na frequência escolar e nos conceitos pedagógicos.

Em minha experiência como professora e como diretora, tenho percebido a dificuldade dos profissionais em compreender e em exercer seu papel de educador, especialmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem dos alunos com deficiência em salas regulares. Pode-se observar que há alunos que não contam com o apoio de profissionais especializados, por falta de vagas no sistema público, falta de vagas nas salas de Atendimento Educacional Especializado ou falta de interesse da família.

Nesse contexto, o professor fica sem apoio. Mas isso não pode ser uma justificativa para que desista de sua função para com o aluno com deficiência e se acomode. Sempre existem os seus pares, com quem podem trocar experiências, e a equipe gestora, que pode auxiliar buscando meios ou orientações, por exemplo, fazendo os encaminhamentos para os serviços especializados, solicitando reuniões com especialistas do departamento responsável pela inclusão, ou solicitando reuniões com a família a fim de conscientizar sobre a importância de procurar os atendimentos necessários para seu filho.

É possível perceber que a falta de comunicação entre os que estão envolvidos na educação – professor, família, gestor – pode acabar prejudicando o aluno, que passa de um ano para outro sem que alguém realmente se dedique a olhar, de maneira individual, para a sua dificuldade. Em alguns casos, a comunicação também não é efetiva entre o próprio professor e o aluno, não estabelecendo um vínculo suficiente para que o desenvolvimento seja acompanhado e mapeado a fim de direcionar as intervenções necessárias.

Os documentos sobre a educação inclusiva preveem que sejam adotadas estratégias de apoio escolar para os alunos com deficiência, para garantir o melhor desenvolvimento e envolvimento possível. Apesar de ser um assunto discutido há muitos anos, apenas em 2015 houve a publicação de uma lei que deixou mais clara a adoção das medidas necessárias para garantir o acesso e o sucesso do aluno com deficiência (BRASIL, 2015). O Projeto de Lei do Senado nº 228 de 2014 (BRASIL, 2014) estabelece as funções e a formação do profissional de apoio, também denominado cuidador, que pode acompanhar os alunos com deficiência em suas necessidades, inclusive indicando que, quando há um profissional de apoio, o professor pode delegar a ele a função de explicar o conteúdo. Porém, o que se observa é que este profissional, em alguns municípios no interior de São Paulo, tem como atribuição acompanhar o aluno nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, não tendo nenhuma atribuição de cunho pedagógico, tanto que a formação exigida para o concurso público é de haver concluído o Ensino Médio.

Vygotsky¹, segundo Cole *et al* (2007), destaca a importância da interação social para o desenvolvimento da criança. Então, podemos deduzir que a interação entre o professor e o aluno é que vai fazer este se envolver nas atividades escolares e avançar na aprendizagem. Em contrapartida, o professor pode observar, nessa interação, como o aluno está pensando e se envolvendo com o objeto de conhecimento, podendo elaborar estratégias que o façam avançar do conhecimento real para o conhecimento que se espera seja alcançado.

A importância dessa interação entre professor e aluno também pode ser confirmada através dos escritos de Perrenoud (2000) que defende que o docente precisa ter novas competências para ensinar, demonstrando que não basta ter domínio sobre o conteúdo. Ele precisa envolver os alunos nas atividades, administrar o progresso das aprendizagens e fazer os alunos evoluírem em meio à complexidade e à diversidade dos indivíduos.

O trabalho docente está a cada dia mais complexo, segundo Tardif e Lessard (2014). Os estudiosos, ao entrevistarem e realizarem observações de aulas, verificaram que as famílias e os alunos em geral estão apresentando cada vez mais diversidade nas questões do plano emocional interferindo diretamente no cotidiano das aulas. O que pode ser espelhado também para alunos com deficiência intelectual no ensino regular, sem orientações e apoios adequados para se desenvolverem.

Sob estas considerações, reforçou-se meu interesse em pesquisar fatos e comportamentos que evidenciem a importância da relação entre o professor e o aluno com deficiência intelectual, visto este ter mais necessidade de atenção, e entre professor e monitor em sala de aula. Com dados sobre essas interações há a possibilidade de surgirem subsídios para complementar a formação docente e valorizar o seu trabalho em sala de aula com alunos com deficiência, além de implementar as orientações aos monitores, esperando melhores condições de aprendizagem a essas crianças.

O tema sob a ótica de pesquisas científicas

Para identificar, inicialmente, publicações que elucidassem o tema escolhido, foi realizada uma busca em duas plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Plataforma *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), observando o período de publicação de 2018 a 2020.

¹ Nas publicações há variações na grafia do nome do psicólogo russo Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), no corpo desta dissertação será redigido conforme consta em seu livro *Pensamento e Linguagem*. Nas citações literais e referências de outros autores sobre ele, será obedecida a grafia do documento consultado.

As palavras-chaves utilizadas foram: 1) Alfabetização; 2) Alfabetização e inclusão e 3) Dificuldade na Alfabetização. Após a leitura de títulos e resumos, foi possível identificar onze dissertações e teses e cinco artigos científicos que se aproximaram da temática de interesse para esta pesquisa, cujos dados encontram-se expostos nos próximos parágrafos, conforme os focos de estudo semelhantes.

Sobre Formação Inicial e Continuada do Professor

A respeito da formação dos professores alfabetizadores, Capicotto (2017), pesquisando sobre os diferentes resultados nas avaliações de alfabetização (Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA), aplicadas nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, verificou que, nos grupos de melhor e pior desempenho, um fator importante é a formação continuada do professor. Em ambos os grupos pesquisados, os professores tinham formação inicial adequada, tempo de experiência profissional, e desenvolveram atividades que contemplavam os conteúdos que seriam avaliados. No entanto, no grupo com pior desempenho, os professores não possuíam especialização e os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC não eram utilizados para formação em trabalho, nem para reflexões sobre as metas de aprendizagem.

Mendes (2017) indicou que a falta de concurso público e de formação continuada para os professores que atuam na rede pública de determinados municípios interfere também no desenvolvimento e no desempenho dos alunos com deficiência ou com transtornos globais de desenvolvimento, como apurou junto a professores que atuavam no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em um desses municípios:

A Educação Pública Estadual de Santa Catarina, apesar de seu pioneirismo em alguns aspectos relacionados às atuais políticas públicas para a inclusão, tem muito, ainda, o que avançar nesta caminhada, especialmente, no que se refere à formação do professor alfabetizador para a inclusão e sua valorização. Os dados apontados revelam a fragilidade do Estado quanto às questões relacionadas à falta de concurso público para professor alfabetizador e para profissionais que atuam na área da inclusão, bem como a carência na oferta de Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Aperfeiçoamento, gratuitos, para as áreas de Alfabetização, Letramento e Inclusão (MENDES, 2017, p. 105).

Do mesmo modo, Delpra (2017) buscou o sentido do aprender e não aprender nos anos iniciais, tendo observado que alguns professores têm como conduta o encaminhamento para atendimentos de saúde quando o aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, pois a falta de formação inicial e continuada impede o professor de refletir sobre o que não está sendo produtivo no processo de ensino e aprendizagem e modificar suas práticas, atribuindo ao aluno, seu contexto familiar e aspectos fisiológicos o fracasso escolar.

Henschel (2017) buscou conhecer as dificuldades do professor de séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Presidente Prudente (SP) e o que eles conheciam a respeito de metodologias sobre alfabetização e letramento, para tanto, utilizou como uma das referências a Avaliação ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Chegou à conclusão de que os professores encontram dificuldades tanto em relação ao próprio domínio do conteúdo, como com falta de recursos didáticos, destacando que o conhecimento que possuem sobre alfabetização e letramento são superficiais, além de sentirem falta de apoio da família e de interesse dos alunos.

Ao investigar como se ensina a leitura e a escrita em classes de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, Siqueira (2018) observou as propostas pedagógicas específicas do perfil do ensino da Língua Portuguesa, apresentando que algumas atividades estavam incompatíveis com a turma e que havia necessidade de se repensar os planos de ensino e a formação continuada do professor, para que este seja capaz de refletir em estratégias adequadas para turmas específicas.

Sobre Dificuldades na Alfabetização

Há várias investigações sobre alfabetização de crianças com dificuldades através de aplicação de testes. Monteiro e Soares (2014) tiveram como hipótese a necessidade de mais treino para as crianças com dificuldade de aprendizagem para que conseguissem atingir o mesmo nível de outras crianças e verificaram que a dificuldade está na dissociação entre o conhecimento das letras e a consciência fonológica. Uma das etapas do trabalho desenvolvido pelas autoras foi a formação do professor para saber como favorecer a alfabetização de seus alunos com dificuldade na correspondência letra-som e com os processos de decodificação da estrutura das sílabas.

Muniz (2019) analisou diversos autores que fizeram levantamentos de níveis de alfabetização e utilizou testes elaborados por ela mesma, para avaliar a leitura e a escrita de alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, entre eles, um com deficiência intelectual, além de uma entrevista com a professora da classe. Suas conclusões apontam que são necessárias ações para que o professor saiba adaptar conteúdos que apoiem a inclusão escolar. Apesar da formação da professora através de cursos de especialização e da escola contar com professora especialista, ambas não trabalhavam de forma colaborativa, o que impedia melhores resultados da aprendizagem do aluno com deficiência e de outros alunos da classe que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Muylaert, Belamino e Micarello (2019) analisaram os resultados de testes aplicados para avaliar habilidades de leitura em mais de sete mil alunos do 3º ano do Ensino Fundamental - através do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES-Alfa - chegando à conclusão de que tanto os alunos com maior desempenho quanto os demais não adquiriram habilidades mais complexas, que são importantes para inserção na sociedade, centrada em práticas de leitura e escrita, demonstrando que as habilidades não foram trabalhadas ou não foram da maneira mais eficiente. Porém, as demais habilidades foram adquiridas de maneira equitativa, demonstrando que tanto os alunos com alto como os com baixo desempenho geral, estão tendo acesso aos diversos gêneros literários, ampliando seus níveis de letramento.

Sobre alunos com deficiência intelectual

Schipper e Vestena (2016) aplicaram provas cognitivas em 28 alunos com deficiência intelectual a fim de compreender como ocorre o processo de raciocínio dessas crianças. Ao final do estudo concluíram ser preciso promover metodologias que favoreçam a evolução cognitiva dessas crianças, procurando não se deter ao determinismo dos diagnósticos, mas, oferecendo oportunidade para que suas formas de pensar sofram transformações e avancem, destacando que esse processo depende da mediação atenta e planejada pelo professor.

Tendo como foco de pesquisa os professores que trabalham especificamente com os alunos com deficiência fora da sala de aula, podemos encontrar alguns estudos como os de Hattenheir (2017), que investigou, junto a professores de Educação Especial e de classe regular, o que estava sendo feito para que as crianças especiais pudessem aprender e observou que havia uma indefinição entre a responsabilidade pela alfabetização do aluno com deficiência – seria o professor de sala ou da sala de Atendimento Especializado? Concluiu que este questionamento poderia estar relacionado a falhas nos documentos que deveriam nortear o trabalho da escola - estavam distantes da prática - além de observar déficits na formação continuada dos professores.

Na mesma perspectiva, Leonel e Leonardo (2014) perceberam que os professores de atendimento especial trabalhavam de forma segregacionista com seus alunos da Educação Especial. A partir dos estudos de Vygotsky, justificaram o fato de que o aluno com deficiência não está fadado ao fracasso, mas pode ser estimulado até o limite de seu potencial, o que os professores entrevistados não acreditavam que pudesse ocorrer, pois conferem ao ritmo lento

dos alunos o resultado de sua aprendizagem, sem se dar conta do papel da interação social e da mediação do professor no processo.

Sobre o processo de alfabetização de alunos com deficiência e a maneira como os professores refletem e agem nas atividades de ensino e aprendizagem, foi possível identificar algumas produções. Pereira (2018) investigou, junto a professores que trabalhavam com alunos com deficiência intelectual, os conhecimentos que tinham sobre o processo de alfabetização desses alunos, tendo verificado pouco aprofundamento teórico e que a formação continuada, apesar de oferecida pela rede municipal de educação, não atendeu à demanda dessa população, precisando ser revista e ampliada para surtir resultado.

Ribeiro (2018a) identificou, por meio de professoras de uma rede municipal que têm alunos com paralisia cerebral, o pouco domínio da teoria sobre as didáticas inclusivas no campo da leitura e da escrita, o que dificulta as práticas inclusivas e a reflexão sobre esses casos.

Nessa mesma linha de pesquisa, Ribeiro (2018b) levantou como hipótese que há professores que pensam que os alunos com deficiência intelectual não são capazes de aprender e, através de entrevistas e observações analisando as práticas de professores, tendo como referência os eixos estruturantes do PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa), observou que a forma como os eixos são propostos não está contribuindo para a alfabetização e para o letramento do aluno com deficiência intelectual.

Rosa (2017) analisou alguns alunos com deficiência intelectual de uma escola especial, para pesquisar como se apropriam da leitura e da escrita por meio das pesquisas qualitativa, participante, bibliográfica, observação, diário de campo e intervenção. Verificou a falta de organização das atividades de aprendizagem e de saúde, reduzindo o tempo de permanência do aluno na sala de aula, que, por sua vez, não oferece adaptações curriculares e metodológicas, separando os alunos por níveis de aprendizagem, mantendo a disposição de carteiras enfileiradas, sem oportunizar atividades em grupo, concluindo que os alunos com deficiência aprendem de maneira diferente dos demais, sendo importante considerar sua capacidade, valorizar seu aprendizado e proporcionar seu convívio com alunos sem deficiência.

Rossatto, Constantino e Mello (2013) destacam a importância do ensino da língua escrita como contribuição para o processo de humanização das crianças com deficiência intelectual, oportunizando situações nas quais elas tenham a necessidade do uso da leitura e da escrita, partindo da hipótese de que é necessário garantir o acesso ao mundo cultural através da criação de ferramentas de alfabetização que podem ser obtidas com formação continuada e reflexiva.

É possível, nesse cenário, identificar que são inúmeras as variáveis interferentes no desempenho dos alunos a serem alfabetizados, que as professoras têm dificuldades em diversificar estratégias na presença de crianças com dificuldades de alfabetização e que testes específicos apontaram áreas diferenciadas de dificuldades e constataram carência de metodologias que favoreçam a cognição das crianças. Com relação aos alunos com deficiências, percebem-se a falta de formação dos professores e o distanciamento das políticas educacionais para orientá-los. Nota-se que há muito a ser investigado em relação à interação entre o professor e o aluno com deficiência para que o aluno se sinta envolvido nas atividades e o professor possa interferir para oportunizar avanços na aprendizagem.

Reforçou-se, a partir da leitura desses estudos, a intenção de pesquisa deste projeto, abrindo-se os seguintes questionamentos: Como ocorrem as interações entre professores e alunos com deficiência? A interação entre professor e monitor traz melhorias no aprendizado do aluno com deficiência intelectual? Quais reflexões fazem o professor e o profissional de apoio² sobre seus papéis nas relações entre aluno com deficiência e o aprendizado? Tais indagações colaboraram para a definição dos objetivos desta pesquisa.

Objetivo Geral

Investigar quais são as percepções do professor e do profissional de apoio/monitor sobre os seus papéis nas interações com o aluno com deficiência intelectual para a condução da aprendizagem desse aluno.

Objetivos Específicos

- Identificar como o professor descreve o seu papel na aprendizagem de seu aluno com deficiência intelectual;
- Investigar como o professor compreende e como utiliza as funções do monitor de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Averiguar como o monitor compreende e como cumpre seu papel em sala de aula;
- Verificar que tipos de interações são descritas pelos professores e monitores com o aluno com deficiência intelectual;

² Denominado monitor de alunos com necessidades especiais na rede municipal de ensino onde foi realizada a pesquisa.

- Conhecer quais sugestões de melhorias são oferecidas - tanto pelo professor como pelo monitor para desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual;
- Elaborar, a partir dos resultados, orientações específicas para professores e monitores da rede municipal de ensino, local da pesquisa, visando melhorias nas interações em benefício do aprendizado da criança com deficiência intelectual.

Justificativa

Esta pesquisa se justifica pelo fato de que, ao identificar como o professor e monitor compreendem seus papéis no aprendizado do aluno com deficiência intelectual, pode gerar dados a serem oferecidos aos professores alfabetizadores como uma oportunidade de refletir sobre o seu trabalho com os alunos com deficiência. Com base na importância do professor “enxergar” sua responsabilidade sobre a alfabetização de todos os seus alunos, não se pode simplesmente ignorar o fato de que os alunos com deficiência podem estar sendo colocados à margem do trabalho de alfabetização desenvolvido com os demais. Quanto aos monitores, será importante conscientizarem-se de seu papel na sala de aula e saber quais condutas podem favorecer a aprendizagem dos alunos que atendem num trabalho em parceria com o professor.

Estrutura do Relatório de Pesquisa

O desenvolvimento deste texto ocorre em cinco seções, começando pela seção 1, que contém citações de documentos que versam sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, a formação do professor e do monitor que acompanha esses alunos e a formação necessária para o professor diante das novas demandas da sala de aula. Na seção 2, é possível conhecer características do indivíduo com deficiência intelectual e as relações destes com a educação escolar. A seguir, na seção 3, há a caracterização da rede municipal onde ocorreu a pesquisa, dos participantes envolvidos e como ocorreu o contato e a coleta de resultados. Na seção 4, apresentam-se os resultados da pesquisa efetuada. A estruturação de orientações específicas aos participantes da pesquisa, embasada nos resultados obtidos, será exposta na seção 5, onde encontram-se também as considerações finais.

1. A INCLUSÃO ESCOLAR

Nesta seção, expõem-se as origens da inclusão na Educação Básica no Brasil, as bases teóricas e práticas para formação dos professores frente às necessidades presentes com a inclusão em sala de aula e discorre sobre o profissional de apoio ao professor no processo de inclusão de alunos com deficiências. Tomaremos aqui a afirmação de Mattos (2008, p. 52) como ponto para reflexão inicial sobre o tema: “O termo inclusão significa que todas as crianças devem ser colocadas na vida social e educacional da escola [...] Significa fazer algo para que elas permaneçam na escola.”

1.1 Breve histórico sobre a inclusão na escola

Historicamente, conforme o documento elaborado pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em 2008, denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), a escola foi vista como privilégio de um grupo restrito, pois não havia vagas para todos. As pessoas com deficiência frequentavam instituições específicas quando era possível, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854; o Instituto dos Surdos Mudos, criado em 1857, e o Instituto Pestalozzi, de 1926, especializado em atender pessoas com deficiência mental. Em 1954, é fundada a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, atendendo uma variedade de síndromes e deficiências. Eram poucos os municípios que abrigavam esses institutos e associações.

Apesar das leis contendo diretrizes sobre Educação apresentarem avanços a partir da primeira, datada de 1961, efetivamente a inclusão somente começa a ocorrer a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Em 1961, a educação primária tinha caráter obrigatório, porém a falta de vagas em escolas próximas às residências das crianças era o suficiente para isentar a família desta responsabilidade. A Lei 4.024/61 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e trouxe, no Título X – Da Educação dos Excepcionais, apenas dois artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, n.p).

Em 1971, é assinada a Lei nº 5.692, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que traz apenas um artigo sobre a Educação Especial:

Art. 9º 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, n.p.).

A Educação Básica, a partir da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) abrangia o Ensino Fundamental a partir dos sete anos de idade e, progressivamente, iria abranger o Ensino Médio. Porém a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) organiza a Educação Básica desde a Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, definindo como obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, altera o Artigo nº 32 da LDB (BRASIL, 2006), baixando a idade para ingresso no Ensino Fundamental para 6 anos, alterando para 9 anos a duração desta etapa do ensino.

Dessa forma, o poder público municipal passou a ter o dever de promover o ingresso dos alunos em idade de escolaridade obrigatória através da oferta de vagas, de transporte e de alimentação escolar.

Aos alunos com necessidades especiais, era assegurada a terminalidade específica, nos casos em que “não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” – Artigo nº 59 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996, n.p.).

Um princípio da LDB nº 9.394/96 é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e traz muitos detalhes a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais. No Artigo 4º, o inciso III traz como dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996, n.p.). Contém inclusive um capítulo exclusivo para a Educação Especial – Capítulo V –, onde fica estabelecido o atendimento aos alunos com salas de apoio dentro da própria escola, efetuado em instituições especializadas apenas quando o aluno não tiver condições de ser integrado ao ensino regular. Prevê também, a capacitação dos professores das salas regulares, a cargo dos Sistemas de Ensino e a formação em nível superior para lecionar na Educação Básica, mas admite a formação em nível médio para os que já a possuem:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, n.p.).

Essa Lei foi enriquecida gradualmente por documentos como Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A modalidade de Educação Especial permite que se façam adaptações curriculares, atendimentos especializados, produção de materiais didáticos e de recursos metodológicos e tecnológicos que permitam aos alunos uma educação de qualidade, tanto na escola regular como na especializada (BRASIL, 1996).

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi elaborada após a Declaração de Salamanca, um importante documento feito na Espanha, em 1994 (BRASIL, 2020), durante a Conferência Mundial de Educação Especial. Nesta declaração, mais de cem autoridades, entre governos de estado e representantes de organizações internacionais, reafirmaram o compromisso com o direito de todos pela educação, num momento em que muitas nações começaram a se voltar para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, demandando uma nova organização das escolas e das licenciaturas e um novo olhar do professor sobre a diversidade de alunos que passaria a ensinar.

Nesse contexto, definiu-se “[..] que todo estudante tem direito de ser inserido em uma sala regular sem que exista qualquer tipo de discriminação.” (SEBASTIAN-HEREDERO; ANACHE, 2020, p. 1019).

Nos últimos trinta e dois anos foram elaborados diversos documentos contemplando a educação de alunos com deficiência, dentre eles, a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989) que dispõe sobre a CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da

Pessoa Portadora de Deficiência e aborda vários aspectos da vida dessas pessoas. No âmbito da Educação, estabelece que se deve incluir a Educação Especial como modalidade educativa, sendo ofertada de forma obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos. Obriga a oferta de educação pré-escolar a indivíduos internados em unidades hospitalares por um ano ou mais, garante o acesso do aluno com deficiência aos mesmos benefícios dos demais alunos e a matrícula no sistema regular daqueles capazes de se integrarem.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a) – traz uma seção exclusiva para a Educação Especial, o inciso 8, onde é citado o artigo nº 208, Inciso III da Constituição Federal que, já em 1988, estabelecia o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Porém, o diagnóstico feito pela equipe que elaborou o plano apontou a falta de estrutura física das unidades escolares, de qualificação dos profissionais de educação, e de oferta de atendimento especializado, além da necessidade de elaborar diretrizes para alcançar as metas. Essas diretrizes devem compreender o âmbito social e educacional, ou seja, procurar integrar o indivíduo à sociedade, garantindo seu acesso à sala de aula com estrutura, equipamentos e materiais pedagógicos, além de professores e demais profissionais escolares qualificados. Como objetivos e metas, estão a generalização, no prazo de cinco anos a partir da publicação da oferta de cursos para professores, no prazo de dez anos a partir da publicação do atendimento dos alunos com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a alteração dos Projetos Pedagógicos incluindo o atendimento dos alunos com necessidades especiais, inclusão de conteúdos e disciplinas para atendimento de alunos com necessidades especiais na formação inicial dos professores a criação de um setor responsável em cada sistema de ensino para organizar as questões envolvidas nesse atendimento.

No mesmo ano, a Resolução nº 2, de 11 setembro de 2001, “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001b, p.2), fixando, em seu artigo 7º, que os alunos com necessidades educacionais especiais serão atendidos em classes comuns do ensino regular, contando com apoio para seu desenvolvimento. Essa resolução define que caberá à uma equipe formada por profissionais da escola, do setor de ensino e dos serviços de saúde identificar os alunos que têm dificuldades acentuadas, deficiências ou superdotação. No Artigo 8º determina, dentre outras questões, a capacitação dos professores de classes comuns e os de atendimento especializado, o que pode ser conseguido com parcerias com o Ensino Superior, conforme o Artigo 11. Outros pontos que a resolução disciplina são a eliminação de barreiras arquitetônicas, a adaptação de currículos, a terminalidade específica para os que não

conseguem apresentar resultados de aprendizagem e a matrícula de todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

O documento Subsidiário à Política de Inclusão, elaborado e lançado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2005), outra referência importante para os sistemas educacionais, afirma que a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso da aprendizagem não deve recair unicamente sobre o professor, pois apesar de seu importante papel, sozinho não é capaz de determinar o resultado do processo educacional. Reitera a necessidade de uma equipe interdisciplinar para avaliar e acompanhar o aluno e enfatiza o atendimento das necessidades do aluno como um apoio à escola regular, deixando como último recurso, nos casos em que se esgotaram todas as possibilidades, a matrícula em escola especial. Dessa forma, a escola regular precisa oferecer um ambiente acolhedor, profissionais capacitados e adaptações curriculares individualizadas.

Em 2008, a mesma Secretaria de Educação Especial lança outro documento entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEENPEI (BRASIL, 2008). Com a colaboração de professores de diversas universidades brasileiras, o plano foi elaborado com o objetivo de apresentar os avanços e propor novas políticas que promovam a educação para todos. Mais uma vez retoma os conceitos e diretrizes para a Educação Especial na escola regular, destacando o papel do atendimento educacional especializado que deve acompanhar o aluno durante toda a vida escolar, sem deixar de ressaltar a importância da formação inicial e continuada do professor.³

Desde 2010, os três primeiros anos do Ensino Fundamental formam um bloco sem que haja reprovação por rendimento, sendo que, para os alunos com deficiência intelectual seguem-se os mesmos critérios:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I - a alfabetização e o letramento;

II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

³ Em 30 de setembro de 2020 foi instituída a Política Nacional da Educação Especial, suspensa pelo Superior Tribunal de Justiça, que julgou Ação Direta de Inconstitucionalidade proposta por deputados federais (ADI nº 6590) em dezembro do mesmo ano. Como a suspensão se manteve durante a elaboração desta dissertação, esse documento não foi citado neste texto.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

(BRASIL, 2010, p.8-9)

No Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), ficam estabelecidos os deveres do Estado com o indivíduo público-alvo da Educação Especial. O Ensino Fundamental passa a ser compulsório, ressalvadas as adaptações necessárias. O atendimento especializado deve ser oferecido a fim de permitir a complementação e a suplementação das necessidades educacionais do aluno com apoio técnico e financeiro por parte da União. Faz parte desse atendimento não só as salas com especialistas, mas a eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas, a implantação de recursos tecnológicos, a formação da equipe escolar e dos professores especialmente.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é instituído pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). No estatuto, estão os direitos que devem ser assegurados em diversos âmbitos da vida desses indivíduos para permitir sua participação na sociedade sem discriminação e com igualdade de condições. Estabelece o atendimento prioritário em diversas situações, como proteção e socorro, atendimento em instituições, disponibilidade de recursos, transporte público, comunicação, dentre outros. O Capítulo IV traz o direito à educação, “em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida”. Para isso, deve ser assegurado o acesso e a permanência do indivíduo no sistema educacional, considerando a oferta de recursos de acessibilidade, atendimento educacional especializado, adaptações curriculares, oferta de educação bilíngue, medidas de apoio, formação inicial e continuada aos professores, tradutores e intérpretes de Libras, ensino de Braille, além de outras formas individuais de atendimento às necessidades.

Podemos deduzir que, apesar de vislumbrada na Constituição de 1988, a educação inclusiva encontra muitos entraves para ser bem-sucedida de acordo com dados coletados pelo Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Anísio Teixeira – INEP, que mostram a realidade da Educação Especial. Apesar do número crescente de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns brasileiras, apenas 38,7% deles, em 2019, tinham acesso à sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Dos professores de Educação Básica brasileiros, apenas 5,8% têm formação continuada em Educação Especial. Mesmo dentre os professores que atuam nas salas de AEE, encontra-se uma maioria (57,7%) sem formação em

educação especial. Sobre as questões de estrutura dos prédios escolares, dados do Censo de 2018 apontam que mais de 60% das escolas públicas de Ensino Fundamental e 40% das escolas públicas de Ensino Médio possuem banheiros adaptados (BRASÍLIA, 2019).

Sebastián-Heredero e Anache (2020) indicam que o processo inclusivo não se limita a inserir alunos com deficiência no espaço escolar, mas é necessário um envolvimento coletivo, garantindo a qualidade e a permanência destes alunos na sala de aula.

Diante desse cenário encontra-se o professor de Educação Básica. Quais conhecimentos precisam ser oferecidos para que ele se sinta capaz de trabalhar com segurança e sucesso? Qual é a realidade com a qual o professor se depara? Marchesi auxilia a entender as necessidades da escola inclusiva e do professor desses novos tempos: “Tal situação obriga a mudanças profundas se o que se pretende em última análise é que todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, atinjam o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades pessoais, sociais e intelectuais” (MARCHESI, 2004, p.27).

1.2 A formação do professor da Educação Básica

No Brasil, desde 1890, temos a formação nas Escolas Normais que permanece até 1932, quando são organizados os Institutos de Educação. Em 1934, alguns Institutos de Educação são elevados a nível universitário, mas permanece a formação em nível Médio, que substituiu o Curso Normal pela Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério do 1º Grau. Na década de 1980, foram criados cursos de Licenciatura Curta, em nível de Graduação para atuação em salas de 1ª a 4ª séries (GOMES *et al.*, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), estabelece as diretrizes para os cursos de Licenciatura em Pedagogia. Fica estabelecido qual o público que será atendido pelos licenciados – passando a incluir a Educação Infantil - e o que se espera deles na sua atuação profissional, sendo que apresentaremos apenas o que diz respeito ao atendimento aos alunos com necessidades especiais:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

(BRASIL, 2006, p. 2-3)

A Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica...” (BRASIL, 2020), tendo em vista o cumprimento de metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC – Formação Continuada. Entendendo que a formação continuada do professor faz parte de sua profissionalização, traz princípios e fundamentos que justificam essa mobilização dos sistemas de ensino para garanti-la, através de parcerias ou não, mas sempre visando estudos diversificados, envolvendo os conteúdos das disciplinas, metodologias, produções científicas sobre a aprendizagem e outros temas relevantes da comunidade em que o docente está inserido. Segundo a resolução, é responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação promover a formação continuada, firmando parcerias, promovendo capacitações, aperfeiçoamentos, cursos diversos e sendo oferecida também de maneira variada, através de cursos presenciais, à distância e híbridos, por exemplo.

A formação dos professores que hoje atuam no município onde foi realizada a pesquisa engloba egressos dos cursos de Magistério em nível Médio e pedagogos pré e pós Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), ou seja, a formação inicial dos que atuam numa mesma escola pode ser completamente diferente.

Há algumas décadas, o professor ensinava e o aluno aprendia (ou era excluído da escola), atualmente, o professor é aquele que ensina e aprende a ensinar e o aluno é aquele que aprende e ensina sobre suas necessidades para alcançar a aprendizagem. A escola tornou-se uma instituição democrática e inclusiva, que acolhe a todos e se mobiliza para que todos tenham a oportunidade de crescer cultural e socialmente e serem educados com qualidade, tal qual se configura com reflexões e apontamentos de estudiosos sobre o trabalho do professor na escola.

Há algum tempo, Cortella (1999) descreveu uma situação que se confirma no cenário educacional, sobre não ser incomum as moças justificarem sua opção pelo Magistério porque “gosto de criança” (p. 137). Ele indagava de qual criança as estudantes gostavam: das que tinham disposição e disponibilidade para a aprendizagem, as que gozavam de saúde física, tinham apoio da família? Segundo ele, isso seria um grande risco, pois talvez estivessem se preparando para esse tipo de criança, que poderia ser o oposto do que encontraria nas salas de aula. Cortella (1999, p.141) utiliza até um termo - “pedagogicídio” - para conceituar o fracasso escolar que decorre da falta de preparo do professor para as situações que fogem ao ideal para o qual se formou. Normalmente, de acordo com o autor, são apontadas causas extraescolares para o fracasso, como falta de material escolar, ou de apoio familiar, sem olhar para as causas intraescolares e sem rever sua prática pedagógica.

A questão da eficiência do processo educacional é abordada por diversos autores contemporâneos. Um importante filósofo, professor universitário e escritor, Demerval Saviani, já enunciava, nos idos de 1991, na primeira edição de seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, que a escola deveria ir além de apenas transmitir conteúdos:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Dada a complexidade da profissão de professor, Tardif e Lessard (2014) se propuseram a lançar sobre ela um olhar atento e analítico. A docência é “uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano” (p. 8). Esse “outro” ser humano vem se mostrando cada vez mais diverso, com necessidades individuais, com direitos cada vez mais abrangentes, precisando de mais atenção e acolhimento de suas particularidades, dependendo de interações humanas cada vez mais profundas, pautadas em ética e afetividade. Estas interações entre professores e alunos e entre professores e demais pessoas envolvidas no processo (pais, gestores, colegas, dentre outros) abrangem questões pessoais e culturais, que influenciam nas decisões que devem ser tomadas no decorrer de seu trabalho.

O “objeto de trabalho” – aluno – não é controlável inteiramente. Ao mesmo tempo em que o professor precisa administrar o tempo da aula, também administra as manifestações dos alunos (respostas, dúvidas, conversas, atitudes), o cumprimento de regras, a utilização de materiais, além de outros fatores pontuais. Enquanto atua com o grupo, deve atuar com os indivíduos, oferecendo “[...] serviços cada vez mais diferenciados a uma clientela cada vez mais diferenciada” (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 89) para que se chegue a um objetivo comum, o que tem tornado o trabalho do professor cada vez mais extenuante e difícil no plano emocional. São tantos os aspectos envolvidos no trabalho docente que os profissionais não podem deixar de buscar novas alternativas para o ensino e a aprendizagem. Portanto, é uma profissão em constante transformação que requer uma grande dedicação.

Lerner (1996) trata do papel do professor na aprendizagem desmistificando a oposição entre as teorias de Piaget e Vygotsky. Refere que Piaget considera importante que os professores ofereçam oportunidades para as crianças progredirem, apresentando-lhes situações diversificadas com problemas novos a serem resolvidos, mostrando que cabe ao professor saber onde quer que a criança chegue, direcionando para que ela alcance objetivos estabelecidos. A autora explica que ensinar é expor problemas para que os conteúdos escolares sejam reelaborados e a criança possa avançar nessa reelaboração, permitindo progressos, aplicação prática e novas relações entre os conteúdos. Ela ainda destaca que Vygotsky valoriza também a interação entre sujeitos, propondo que haja um trabalho em conjunto entre alunos, sob supervisão do professor, onde diferentes pontos de vista contribuam para um resultado coletivo no que se refere à aquisição de competências ligadas à alfabetização.

Perrenoud (2000), sociólogo suíço e respeitado autor de livros sobre a educação, traz uma importante reflexão sobre as competências que o professor precisa ter ou desenvolver para realizar bem o seu trabalho. “O ofício de professor foi, por muito tempo, assimilado à aula

magistral seguida de exercícios” (p. 21), mas os alunos que passaram a ter acesso à escola com a democratização do ensino nem sempre conseguem aprender dessa forma. Nessa situação, o docente precisa conhecer os conteúdos que irá ensinar e pensar em como criar situações de aprendizagem diversificadas para atingir a todos os seus alunos. Além disso, colocar-se no lugar do aluno e conhecer suas concepções para poder criar situações significativas, nas quais deixa de ser um especialista transmissor de conhecimento para ser aquele que estimula o aluno a chegar à solução de problemas. As atividades precisam ter certa importância e ser envolventes, permitindo a superação gradativa dos obstáculos que levarão à aprendizagem. Nesse ponto, o pensamento de Perrenoud se alia ao de Vygotsky, que há quase um século, referindo-se ao trabalho desenvolvido por Montessori no jardim da infância: “Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser ‘relevante à vida’” (*apud* COLE *et al.*, 2007, p. 143).

Perrenoud acrescenta que o professor precisa estar atento, administrar o progresso dessas aprendizagens e “[...] considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos” (PERRENOUD, 2000 p. 50). A partir daí, é possível tomar decisões sobre quais serão os próximos passos e os próximos desafios a serem propostos, além de quais as modificações serão feitas para melhor resultado e progresso. Ademais, promover atividades em grupos, para possibilitar a cooperação e envolver o aluno em seu próprio processo de aprendizagem, são algumas das estratégias que também favorecem alcançar os objetivos traçados.

Uma lista de competências do professor que sabe administrar turmas heterogêneas e fornecer apoio aos alunos que apresentam mais dificuldades, foi elaborada por Perrenoud (2000). Como esta presente pesquisa trata especificamente desse assunto, considerou-se importante reproduzi-la, pois pode ser um verdadeiro “guia prático” para todos os professores:

- a) Saber observar uma criança na situação, com ou sem instrumentos.
- b) Dominar um procedimento clínico (observar, agir, corrigir, etc), saber tirar partido das tentativas e erros possuir uma prática metódica, sistemática.
- c) Saber construir situações didáticas sob medida (mais a partir do aluno do que do programa).
- d) Saber negociar/explicitar um contrato didático personalizado (baseado no modelo do contrato terapêutico).
- e) Praticar uma abordagem sistêmica, não procurar um bode expiatório; ter a experiência da comunicação, do conflito, do paradoxo, da rejeição, do implícito, não se sentir atacado ou ameaçado pessoalmente à menor disfunção.
- f) Estar acostumado à ideia de supervisão, estar consciente dos riscos que se corre e se faz correr em uma relação de atendimento.
- g) Respeitar um código explícito de deontologia mais do que apelar para o amor pelas crianças e para o senso comum.

- h) Estar familiarizado com uma abordagem ampla da pessoa, da comunicação, da observação, da intervenção e da regulação.
- i) Ter domínio teórico e prático dos aspectos afetivos e relacionais da aprendizagem e possuir uma cultura psicanalítica básica.
- j) Saber que, muitas vezes, é necessário abandonar o registro propriamente pedagógico para compreender e agir de modo eficaz.
- k) Saber levar em conta mais os ritmos dos indivíduos do que os calendários da instituição.
- l) Estar convencido de que os indivíduos são todos diferentes e o que “funciona” para um não “funcionará” necessariamente para outro.
- m) Fazer uma reflexão específica sobre o fracasso escolar, as diferenças pessoais e culturais.
- n) Dispor de boas bases teóricas em psicologia social do desenvolvimento da aprendizagem.
- o) Participar de uma cultura (trabalho em equipe, formação contínua, assumir riscos, animação, autonomia) que se encaminhe para uma forte profissionalização, um domínio da mudança.
- p) Ter o hábito de considerar as dinâmicas e as resistências familiares e tratar com os pais como pessoas complexas, mais do que como responsáveis legais de um aluno.

(PERRENOUD, 2000, p. 61)

Perrenoud (2000) pontua muitas outras competências necessárias que envolvem maior participação do professor na escola, como um todo, para que a formação do aluno e sua aprendizagem sejam mais que itens do projeto pedagógico. Formar um aluno com valores éticos, para exercer a cidadania exige que o professor trabalhe para eliminar os preconceitos, a fim de valorizar cada aluno como pessoa, para que o respeito mútuo faça parte do cotidiano escolar. Os professores precisam integrar em suas classes os alunos que têm deficiências ou patologias, desenvolvendo em si e nos alunos um senso de responsabilidade, solidariedade e sentimento de justiça.

Morin posicionou-se a respeito da educação do século XXI, a convite da UNESCO, em 1999. Sua reflexão gerou a obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (MORIN, 2011), que não trata apenas do ensinar e aprender, mas da postura pessoal do educador do futuro. Segundo o autor, “A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo” (p.13). Esse posicionamento abrange tudo o que se refere às novas práticas pedagógicas que devem incluir os alunos com diferentes necessidades, pois o professor tem, em suas mãos, a oportunidade de despertar e desenvolver em suas turmas valores éticos e morais, que extrapolarão os muros da escola.

A formação dos professores para a prática inclui aspectos teóricos e, evidentemente, a atuação em sala de aula com experiências que se agregam ao conhecimento prévio do professor,

segundo suas percepções e reflexões sobre os resultados obtidos nas mais diferentes tarefas e objetivos propostos.

Oliveira (1996), lançando mão de um posicionamento de Vygotsky, indica que, para fundamentar a prática pedagógica, além da maturação do organismo, a aprendizagem em um ambiente cultural é o que desperta os processos internos de desenvolvimento. A relação entre o indivíduo e o meio necessita da interação entre sujeitos, sendo que “[...] a escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino-aprendizagem ocorre [...] sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzam à aprendizagem.” (OLIVEIRA, 1996, p. 57). Complementando sua linha de raciocínio, a autora cita que Vygotsky considera importante a intervenção pedagógica na alfabetização como um objeto cultural, que é complexo e que não é aprendido de forma espontânea.

Blanco (2004, p. 294) também pontua, como competência do professor, que este precisa conhecer profundamente seus alunos, o que “implica interação e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida”. O docente, portanto, deve ajudar os seus alunos a construir aprendizagens significativas e fazer com que se sintam capazes de serem bem-sucedidos e conseguirem bons resultados, principalmente quando já tiverem histórico de fracasso.

Para conseguir alcançar seus objetivos na prática, o professor precisa de formação continuamente, o que não se limita a fazer cursos, mas estar presente nas situações escolares de trocas de experiências e reflexões sobre a prática. A equipe pedagógica da escola deve estar atenta para promover momentos de formação e debate, além de ajudar cada professor a construir seu projeto de formação contínua. A formação inicial e os anos de prática não são mais suficientes num ambiente onde são importantes, por exemplo, o uso de novas tecnologias, a adaptação curricular aos alunos com diferentes necessidades, a importância de associar os conteúdos à vida da comunidade, a gestão constante do aprendizado e as novas formas de avaliar.

Mattos (2008) indica uma outra questão relevante presente na inclusão escolar, que é a afetividade: “Incluir requer considerar peculiaridades [...] requer olhar a singularidade de cada um dentro da pluralidade [...] bem como considerar as emoções envolvidas no relacionamento.” (p. 52). Dessa forma, o professor precisa ter um compromisso com todos os seus alunos, proporcionando a eles a superação de bloqueios que possam existir em relação a determinadas disciplinas, ao prazer em aprender, ao engajamento e à autoconfiança, pois são geradores do interesse por aprender. Estas ações, segundo a autora, favorecem a permanência na escola e consolidam a inclusão escolar.

Retomando os escritos de Morin (2011), um dos saberes necessários é fazer o possível para mostrar que o conhecimento é fruto de erros e ilusões e deve-se sempre buscar a verdade, a partir de diversos pontos de vista e reflexões sobre os paradigmas inscritos culturalmente nos indivíduos. Deve-se voltar a educação para as incertezas do conhecimento, pois muitos acontecimentos na história não eram previstos e muitas invenções e criações partiram do inesperado. A educação deve estimular o uso da inteligência geral. Ou seja, não existe mais espaço para a fragmentação das disciplinas, já que o aluno precisa ter sua curiosidade e sua capacidade de resolver problemas estimuladas. Perceber-se como parte de um todo fortalece o indivíduo, faz com que reflita sobre questões globais e não aprenda de modo compartimentado. O autor também aborda a diversidade do ser humano, quando escreve que possui suas “[...] próprias singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afetivas, intelectuais, subjetivas ...” (p. 50) Por conseguinte, com a democratização do acesso à escolaridade, toda essa diversidade está em cada sala de aula, presente nos alunos e também nos professores. Porém, cabe a estes ressaltar a riqueza que essa diversidade proporciona, explorando suas possibilidades culturais e sociais, fazendo da condição humana um objeto de conhecimento.

A educação é, seguindo as palavras de Morin (2011, p. 63), “[...] ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo [...]”. O autor reforça a relevância de ensinar a respeito da ética e da consciência planetária, para que todos sintam-se responsáveis pela vida terrena e o futuro do planeta, de forma solidária e comiserável. Tal compreensão passa a ser uma das finalidades da educação do futuro, uma vez que é crucial e necessária. É muito mais que comunicar algo, requer “a consciência da complexidade humana” (p. 88), promovendo a educação para a paz, tratando das causas dos preconceitos, estimulando a tolerância, a aceitação e a solidariedade. Sob essas perspectivas, Morin (2011) ensina que o ser humano precisa gerar humanidade, o que se torna possível quando a educação aborda a democracia, que supõe a diversidade de interesses e de ideias, cujo conflito não é nocivo, mas a enriquece.

Transpondo as reflexões do autor para a situação da inclusão de alunos com deficiências, confirmamos a importância de uma mudança de postura para encarar o desafio de ensinar na diversidade, pois que “[...] quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias [...]” (MORIN, 2011 p. 29).

1.3 Profissional de apoio: monitor de aluno com necessidades educacionais especiais

O Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015) considera, no Artigo 3º, inciso 13, o que é o profissional de apoio escolar e acompanhante:

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, n.p.)

No Artigo nº 28, fica estabelecido que “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.

Como as normas legais para essa função ficam sob a responsabilidade de cada município, o cargo de profissional de apoio foi criado no município em que ocorreu a pesquisa, no ano de 2011, através de uma Lei Complementar recebendo a denominação de Monitor de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Anteriormente a essa data, o cargo podia ser ocupado por funcionários concursados em outros cargos e designados para a função, ou profissionais contratados pelo Regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) por período específico. Segundo o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica, Lei Complementar nº 438/2012, na Seção I, Art. 3º, Inciso XI:

[...] o monitor de alunos com necessidades educacionais especiais: auxilia nas atividades de locomoção, higiene e alimentação dos alunos que não realizam essas atividades com independência, facilita o envolvimento dos mesmos nas atividades didático pedagógicas, participam(sic) de atividades extra-classe.

Em sequência, no Anexo III da Lei Complementar, no Inciso XXIII, encontram-se definidas as atribuições do monitor:

- auxilia nas atividades de locomoção, higiene e alimentação, prestando auxílio individualizado aos alunos que não realizam essas atividades com independência;
- atua de forma articulada com o professor do aluno público alvo da educação especial, da sala comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais do contexto da escola, facilitando o envolvimento deste aluno nas atividades didático pedagógicas;
- participa de atividades extra classe como palestras, cursos, jogos, encontros, debates e visitas, junto com a turma;
- contribui para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham assegurado seu direito a plena participação nos ambientes comuns de aprendizagem e na comunidade escolar com as demais pessoas, construindo as possibilidades de sua participação na escola.

Deve-se salientar que os municípios têm autonomia para estabelecer leis complementares em acordo com suas necessidades específicas. Portanto, serão aqui expostas algumas especificidades sobre a formação exigida para ocupar o cargo de Monitor de Alunos com Necessidades Especiais no município em que ocorreu esta pesquisa⁴.

De acordo com o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica desse município, para concorrer a esse cargo é exigida, no mínimo, a formação no Nível Médio e pode participar do processo seletivo qualquer cidadão que tenha acima de 18 (dezoito) anos de idade com o nível escolar exigido na data da posse do cargo. Dessa forma, qualquer pessoa com ou sem experiência no trato com crianças ou com indivíduos com deficiência é inserido numa sala de aula com um ou mais alunos sob seus cuidados.

É curioso que, na lei municipal que criou o cargo de monitores, há especificações sobre o profissional, dentre elas, que deve executar tarefas técnicas que pressupõem conhecimentos especializados; para tanto, o monitor precisaria ter formações adicionais ao nível de Ensino Médio exigido.

Ocasionalmente, na época em que os professores realizam o planejamento coletivo nas escolas (antes do início do ano letivo), os monitores são convocados para algum tipo de capacitação. Isso é de conhecimento dos diretores de escola e dos monitores. Porém, como a capacitação é feita em horário de trabalho, não há certificação ou outro registro que possa fornecer dados específicos e completos sobre a mesma. No início do ano de 2019, foi realizada uma capacitação de 4 (quatro) horas, em parceria com a Escola do Autista (entidade assistencial particular situada no município), da qual participaram os monitores e os professores que trabalhariam com indivíduos que se apresentassem dentro do Espectro Autista. Os demais monitores não tiveram qualquer tipo de formação. No início de 2020 não houve qualquer formação. Expõe-se, assim, que a atuação dos monitores nesse município como profissionais de apoio nas salas com inclusão de alunos com necessidades específicas, pode estar sendo deficitária.

Em complementação a este item que aborda a formação de monitores, tornou-se relevante destacar formas de oferecer uma atenção especial ao aluno com deficiência que necessite de apoio, segundo estudos desenvolvidos e publicados em artigos e dissertações. Os dados encontrados, de certa forma, corroboram com as dificuldades presentes no município estudado.

⁴ Não será especificada a cidade para garantir sigilo aos participantes desta pesquisa.

Mendes (2017) pesquisou, em uma escola pública na Gerência Regional de Educação de Tubarão-/SC, qual a formação necessária ao professor alfabetizador que trabalha com crianças com deficiência, elencando os demais profissionais que fazem parte do quadro que atende a essas crianças e que possuem formação em nível superior com especialização em Educação Especial:

Só há pouco mais de uma década, no que diz respeito à política de inclusão de alunos com deficiência, que o estado de Santa Catarina vem ofertando, em todas as escolas da rede pública estadual, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o atendimento em classe (AC) por meio do Segundo Professor de Turma, Professor Guia Intérprete, Professor Bilíngue, Professor Intérprete e Instrutor de Libras. Todos estes profissionais estão voltados para o atendimento dos alunos matriculados nas etapas e modalidades da Educação Básica, respeitados os critérios estabelecidos pelo seu Programa Pedagógico. (Mendes, 2017, p. 30)

Na rede municipal de São Carlos/SP, Ribeiro (2018b), deparou-se com realidades diferentes pois havia um aluno que recebia apoio de uma estagiária de Educação Especial duas vezes por semana, o que não contribuía para sua inclusão nas atividades e nas discussões dos assuntos desenvolvidos, mesmo na presença da estagiária, e outro aluno muito bem integrado à rotina, que recebia apoio de professor especializado com formação específica, que o acompanhava todos os dias em todas as aulas. Em Ouro Preto-MG, o cargo de profissional de apoio, citado na pesquisa de Ribeiro (2018a), é denominado de Monitor Educacional Especializado, embora seja exigido apenas formação em nível médio para ingresso no cargo. Percebe-se, portanto, a incoerência existente nas situações em que a cada aluno é oferecido um tipo de apoio diferente, sendo um mais favorecido que outro, dentro da mesma rede ou em redes distintas.

Guebert (2013) desenvolveu seu trabalho de doutorado sobre a alfabetização de alunos com deficiência intelectual estabelecendo como campo empírico uma escola particular da cidade de Curitiba/PR, onde a família é responsável pela contratação de tutor quando a criança necessita de apoio. Dessa forma, não há critérios definidos nem formação oferecida pela escola.

Através dos estudos e das normas legais acima citados, podemos ter uma amostra de como a questão do apoio em sala de aula ao aluno com deficiência ainda não é levado em consideração com a devida importância em vários locais. Tendo em conta que a deficiência intelectual por si só não é sinônimo de fracasso, é preciso oferecer uma formação aos professores para refletirem que:

[...] a deficiência não pode estar acima do potencial do aluno, o qual certamente vai se aprimorar com o ensino ofertado e com mediações adequadas, e assim desenvolver suas funções psicológicas superiores,

avançando em seu processo de humanização. (LEONEL; LEONARDO, 2014).

Nesse contexto, faz-se necessário abordar, na próxima seção, a deficiência intelectual em seus aspectos básicos, buscando compreendê-los para promover ações que possam fazer a diferença na vida do aluno quando professores e gestores estiverem mais atentos e determinados a proporcionar o melhor acesso possível do aluno aos processos educacionais.

2. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Compreendendo que o foco desta pesquisa é o aluno com deficiência intelectual em sala de aula regular, esta seção abordará a definição e as prováveis limitações que podem ocorrer no desenvolvimento da criança na escola, além das possibilidades de atuação inclusiva na sociedade ao incluí-los no ambiente escolar.

2.1 Denominações e Características

Em 2008, o documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEENPEI orienta que a Educação Especial deve estar contemplada na Proposta Pedagógica das escolas, para que se concretize a sua articulação com o ensino comum, com o objetivo principal de alterar a situação de exclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, com uma atuação pedagógica que entenda e enfatize a importância dos ambientes heterogêneos na promoção da aprendizagem de todos os alunos. Como público-alvo, define os alunos com impedimentos de longo prazo, dentre os quais estão os alunos com deficiência intelectual, além dos alunos com altas habilidades e os que apresentam algum transtorno funcional (BRASIL, 2008).

A denominação deficiência intelectual passou por diversas fases no decorrer do tempo. As controvérsias sobre o termo não são apenas no sentido da nomenclatura, como aponta um documento da Secretaria de Educação Especial no Brasil:

Primeiramente, há um problema conceitual relacionado à grande diversidade de terminologias utilizadas por diferentes correntes teóricas [...] acrescenta-se, ainda dificuldade diagnóstica associada a estes casos. Vale lembrar que, de modo diverso da deficiência mental, as doenças mentais, como as psicoses e o autismo, não são definidas pelas alterações nos processos de desenvolvimento cognitivo ou de aprendizagem, mas por falhas na estruturação psíquica.

[...] é muito comum encontrar crianças precipitadamente taxadas como deficientes mentais e equívocos desta ordem têm consequências graves nas formas como estas crianças serão, a partir de então, tratadas e conseqüentemente nos investimentos clínicos e pedagógicos que definirão seu desenvolvimento. (BRASÍLIA, 2005, p.31-32)

A Organização Mundial de Saúde define a Deficiência Mental como:

[...] uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, que é especialmente caracterizado pelo comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, que contribuem para o nível global de inteligência, isto é, cognitivas, de linguagem, motoras e habilidades sociais. (KE; LIU, 2015, p.2).

A definição da Associação Americana de Retardamento Mental é citada por Fierro (2004):

A deficiência mental refere-se a limitações substanciais no desenvolvimento corrente. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos. (p. 195).

Há uma tendência mundial de se denominar por "deficiência intelectual, termo mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo" (NASCIMENTO; SZMANSKI, 2013, p. 15680).

O que há de comum nos estudos acerca dos indivíduos com deficiência intelectual é o prejuízo das funções cognitivas. Apesar de não haver cura, a intervenção é capaz de determinar, em grande parte, o desenvolvimento de áreas potenciais (PLETSCH; BRAUN, 2008).

As causas da deficiência intelectual podem ser divididas em três categorias: orgânica, genética e sociocultural, influenciadas por ocorrências no período pré-natal, perinatal ou pós-natal. Dentre as ocorrências do período pré-natal, algumas podem ser prevenidas, orientando as mulheres a respeito de evitar a gravidez precoce ou tardia, ou aconselhamento profissional no caso de famílias com presença de fatores que podem afetar a formação da criança, como hipotireoidismo e incompatibilidade de fator RH sanguíneo. Também é possível, através de acompanhamento médico, melhorar a nutrição da gestante do início da gravidez, orientar sobre alcoolismo e a exposição a produtos químicos prejudiciais, garantindo a boa formação do feto. Mesmo prevenindo, as ocorrências de desordem genética podem acontecer sem que possam ser detectadas durante a gestação. As causas perinatais envolvem nascimento precoce e desenvolvimento de doenças na mãe, principalmente, o que demanda tomada de providências imediatas e orientações para acompanhamento das condições e desenvolvimento da criança. Já as pós-natais envolvem traumas, subestimulação severa, desnutrição grave e prolongada e infecções no cérebro que exigirão acompanhamento, terapias e intervenções, muitas vezes, ao longo da vida (KE; LIU, 2015).

Dentre as síndromes e os distúrbios que estão acompanhados por deficiência intelectual estão: Síndrome de Down, Síndrome do X Frágil, Fenilcetonúria, Hipotireoidismo Congênito, Síndrome de Prader-Willi, Síndrome de Angelman, Galactosemia, Síndrome Alcoólica-fetal.

Normalmente as crianças com deficiência intelectual apresentam atrasos na fala, emoções imaturas, falta de coordenação, epilepsia, dificuldades sensoriais e, ao que nos deteremos um pouco mais na subseção abaixo, atrasos na cognição, concentração e atenção.

2.2 A criança com deficiência intelectual e o ensino regular

No ensino regular, estabelecido pelas diretrizes que regem o ensino público, os alunos são matriculados na Educação Básica com quatro anos de idade, passando dois anos na Educação Infantil, onde a progressão é automática, para, então, ingressar no Ensino Fundamental. Portanto supõe-se que os alunos conseguem chegar aos objetivos estabelecidos para serem promovidos à etapa seguinte. Os índices de retenção até o final da década de 1990 levavam à evasão escolar e poucos eram os que permaneciam na escola e obtinham êxito. Estudos estatísticos (LEON; MENEZES-FILHO, 2002) mostram a taxa de reprovação dos alunos de 4ª série no período entre 1984 e 1997 variando de 27% a 32%, gerando uma taxa de evasão após a reprovação de 12% a 17%. A partir dessa data, como já referimos anteriormente, estava implementada a nova LDB (BRASIL, 1996), que estabelecia uma nova relação entre o ensino e aprendizagem, tendo entre seus princípios a igualdade de condições de acesso e permanência e entre os deveres do Estado, a garantia de atendimento ao aluno com deficiência na rede regular de ensino.

Nesse contexto, os dilemas envolvendo a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares vêm sendo analisados por estudiosos há várias décadas, em diversos países. Marchesi (2004) destaca alguns dilemas que já eram discutidos na década de 1990 por outros autores, sendo os principais:

1. O dilema do currículo comum: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender conteúdos iguais ou diferentes aos de seus colegas?
2. O dilema da identificação: a identificação dos alunos com necessidades especiais ajuda-os ou os marca negativamente?
3. O dilema pai-profissional: no momento das decisões sobre a escolarização dos alunos, quem tem maior influência?
4. O dilema da integração: uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe comum ou na classe especial com mais apoios?

(MARCHESI, 2004, p. 37-38)

Assim, existem práticas que favorecem a minimização desses dilemas e que precisam ser integradas ao cotidiano das turmas inclusivas, mas que dependem de iniciativa dos próprios professores ou dos sistemas de ensino:

(...) instrução baseada nas necessidades dos alunos; materiais e procedimentos que permitem aos estudantes avançar no seu próprio ritmo; tempo adicional para os estudantes que necessitarem; aumento da responsabilidade dos estudantes por sua própria aprendizagem e cooperação entre os estudantes para alcançar seus objetivos de aprendizagem. (MARCHESI, 2004, p. 36)

Algumas orientações são importantes para que o professor tenha êxito nos processos de ensino e aprendizagem. Ele não deve elaborar um novo currículo para aluno com deficiência, mas deve fazer adaptações curriculares, a partir de alguns princípios, a saber: conhecer o nível de competência do aluno, planejar um ensino gradual para que aprenda uma coisa de cada vez, analisar a dificuldade de cada tarefa a propor, ser redundante no ensino dos conteúdos, elaborar atividades de repetição e consolidação, esclarecer os procedimentos a serem utilizados nas atividades e propor o monitoramento de seu próprio processo de aprendizagem (FIERRO, 2004). Corroborando com essas orientações, Sebastián-Heredero (2010) afirma que as escolas especiais podem ser espaços de segregação, mas as escolas comuns também, se “não forem discutidas e problematizadas as concepções de sujeito e aprendizagem colocadas em prática.” (p. 199).

O serviço de apoio especializado se concretiza através das salas de AEE que suplementam e complementam a escolarização, devendo estar articulado com a proposta pedagógica da escola, oferecendo também programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos e tecnologia assistiva. Para tanto, os professores que atuam nesse atendimento precisam ter conhecimentos específicos para atender aos surdos, aos cegos ou aos com baixa visão, aos que possuem limitações na mobilidade, nos processos mentais superiores, dentre outras necessidades. Deve-se também oferecer os apoios necessários para eliminar as barreiras que impeçam seu desenvolvimento, com intérpretes, monitores ou cuidadores, dependendo da necessidade do aluno (BRASIL, 2008).

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010, p.7), assegura que:

Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

O sujeito com deficiência intelectual tem dificuldades no aprendizado que vão ficar evidentes no cotidiano escolar, demandando estratégias diferenciadas por parte do professor. Ele poderá demonstrar dificuldade de generalização, transferência e aplicação do que aprendeu para outras situações. Por isso, há necessidade de repetição e de manter uma rotina favorecendo para que o aluno fique menos ansioso e inseguro diante das tarefas propostas. Este também

apresenta grande dependência afetiva e comportamental, sendo sempre visto como mais infantil que sujeitos da mesma idade. Quando apresenta baixa autoestima e instabilidade emocional, geralmente são consequências de fatores externos, de situações vivenciadas nas quais as pessoas que o rodeiam acabam por depreciar os seus comportamentos, as atitudes e as atividades realizadas, fazendo com que sua autoimagem seja prejudicada (FIERRO, 2004). Portanto, destaca-se a importância de o professor conhecer os fundamentos teóricos que o auxiliem a planejar as atividades que desenvolverá para alunos com deficiência intelectual.

Perrenoud (2000) cita os preceitos de Vygotsky como referência para o acompanhamento dos processos de aprendizagem, pois trazem contribuições de relevância imensurável. Seus estudos, apesar de datarem do início do século XX, ainda são importantes orientações para situações de ensino e aprendizagem, já que propõem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é o real, onde estão os processos já completados. O segundo é o potencial, ou seja, até onde se pode chegar. Entre os dois níveis, estaria a zona de desenvolvimento proximal, na qual encontram-se as situações desafiadoras de aprendizagem, que permitirão os avanços planejados. Vygotsky chamava a atenção para que a escola se esforçasse em ajudar o aluno com deficiência a desenvolver o que estivesse faltando, partindo do conceito do concreto que serviria de apoio para chegar ao abstrato:

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. (COLE *et al.*, 2007, p. 101-102).

Logo, quanto mais significativa for a situação proposta para a aquisição da escrita, mais sentido terá e mais resultado se obterá, conseguindo envolver e manter o aluno interessado na realização da atividade, provocando a aplicação do que já aprendeu destacando também a importância da interação.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (COLE *et al.*, 2007, p.103).

Ivic (2010), referindo-se aos apontamentos de Vygotsky, evidencia a importância da interação social que determina os comportamentos infantis, por intermédio do adulto. Isto posto, cabe ao professor criar ações interativas prazerosas na escola, tais como necessidades

reais de utilização da leitura e da escrita, para fazer com que os alunos com deficiência, assim como os demais alunos, sintam a necessidade de aprender.

Finalizando esta seção, é possível apontar que, com base nos estudos encontrados e na legislação brasileira em vigor, os alunos com deficiência intelectual deveriam encontrar na escola condições de acesso, apoio, aprendizagem e possibilidade de evolução ideais de acordo com suas necessidades e o seu potencial de desenvolvimento. Preparar-se para um processo de inclusão eficiente, exige da escola pública e de todos seus atores - professores, profissionais de apoio, gestores - um esforço conjunto para compreender as dificuldades e buscar melhorias educacionais em prol do aluno incluído. Esta pesquisa propõe, através de um recorte muito específico, desvendar parte dessa questão, como apresentado a partir da próxima seção.

3. MÉTODO

O projeto desta pesquisa foi submetido à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos via Plataforma Brasil, e aprovado (CAAE 36718620.2.0000.5383), portanto, atendeu corretamente a todas as normas para pesquisa com seres humanos, segundo recomendações oficiais do Conselho Nacional de Ensino e Pesquisa – CONEP.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar quais são as percepções do professor e do monitor de alunos com necessidades especiais sobre os seus papéis nas interações com o aluno com deficiência intelectual para a condução da aprendizagem desse aluno.

Como objetivos específicos, definiu-se identificar como o professor descreve o seu papel na aprendizagem de seu aluno com deficiência intelectual; como o professor compreende e como utiliza as funções do monitor de alunos com necessidades educacionais especiais; como o monitor compreende e como cumpre o seu papel em sala de aula; que tipo de interações são descritas pelos professores e monitores com aluno com deficiência intelectual e quais sugestões de melhorias são oferecidas, tanto pelo professor como pelo monitor para desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. A partir dos resultados obtidos, foram organizadas orientações específicas para os professores e monitores da rede municipal de ensino local da pesquisa, visando melhorias nas interações em benefício do aprendizado da criança com deficiência intelectual.

Para tanto, foram retomadas concepções de Vygotsky, Perrenoud, Tardif e Lessard, Marchesi sobre o desenvolvimento da criança, formação de professores em geral e para atuar com crianças com necessidades especiais e nas orientações prescritas na legislação voltada para a inclusão escolar.

3.1 Tipo de pesquisa

De acordo com ANDRÉ (2013), esta pesquisa pode ser caracterizada como estudo de caso, por seu caráter de análise de uma unidade social específica, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Trata-se de um estudo qualitativo, pois investiga os detalhes que possam contribuir para melhorias na formação de professores e monitores e, conseqüentemente, refletir na melhoria do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos (ANDRÉ, 2007).

As preocupações sobre os fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que surgem aos poucos a partir dos anos 80 nas pesquisas em Educação, nos levam a investigar

não apenas um dos elementos envolvidos. É preciso buscar variados pontos de vista sobre os problemas educacionais, aproximando mais a pesquisa dos problemas reais do cotidiano escolar, permitindo ao pesquisador olhar com os olhos de quem está vivendo a situação. “Pode-se afirmar que há um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais.” (ANDRÉ, 2007, p.121). Portanto, esta pesquisa abrange duas categorias profissionais envolvidas com a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, na busca de pontos de vista diferenciados, com caráter investigativo sobre determinadas percepções sobre o tema proposto.

3.2 Local de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma rede pública municipal de educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que atende alunos do Ensino Fundamental, após solicitação e autorização formal da Secretaria de Educação do Município.

No município em questão, há um departamento da Secretaria Municipal de Educação para gerenciar e orientar a Educação Especial. À época, a diretora desse departamento não era da rede municipal nem atuava na área de educação. Havia também duas psicopedagogas, uma psicóloga e duas fonoaudiólogas, profissionais efetivos da rede municipal e afastados para trabalhar nesse departamento. Dentre as atividades desenvolvidas, encontravam-se: a) orientação aos professores e aos gestores escolares em situações coletivas - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e capacitações em época de planejamento - ou situações individuais; b) orientação aos monitores de alunos com necessidades educacionais especiais; c) atendimentos às famílias e alunos encaminhados pelos professores, d) orientações gerais às famílias através de vídeos; e) atendimentos presenciais individuais e em grupos, avaliações e anamneses e f) orientação e acompanhamento do trabalho das AEE. Atualmente, com a mudança na administração municipal, a diretora saiu e foi substituída por uma professora afastada, com especialização em Educação Especial.

3.2.1. Descrição da Rede Municipal de Ensino

A rede de ensino escolhida por conveniência da pesquisadora, trata-se de seu local de atuação há 14 (catorze) anos ocupando o cargo de Diretor de Escola I, dirigindo escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º a 5º ano).

Possui 20 (vinte) escolas de Ensino Fundamental, sendo 19 (dezenove) atendendo alunos do 1º ao 5º ano (séries iniciais) e uma atendendo de 6º a 9º ano (séries finais). São 4 (quatro) escolas na zona rural, sendo 2 (duas) em bairros pouco populosos, com classes multisseriadas.

Nas séries iniciais, no ano de 2020, eram atendidos aproximadamente 6.100 (seis mil e cem) alunos, a maioria estudando próximos de suas residências ou transportados pelo poder público quando residentes na zona rural.

As aulas são oferecidas em turno regular, ou seja, no período da manhã ou da tarde, sendo ofertado no contraturno apenas atividades de reforço escolar ou atendimento individual nas salas de AEE.

Segundo o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica deste município - cujo nome será preservado por sigilo na identificação dos participantes desta pesquisa - para o ingresso por Concurso Público de Provas e Títulos como Professor de Educação Básica I - PEB I, o candidato pode ter concluído Curso Médio na Modalidade Normal, Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, conforme o Anexo I do referido estatuto. A jornada de trabalho para professores do Ensino Fundamental de 1º a 5º anos, das classes de Atendimento Educacional Especializado, da Educação de Jovens e Adultos e dos Professores de Educação Básica II - PEB II - de Educação Especial é de 30 horas semanais, sendo 20 horas de interação com os alunos e 10 de estudos, planejamento e avaliação e trabalho pedagógico coletivo.

Como deveres dos professores, encontram-se listados, dentre outros, o empenho na educação integral do aluno, o respeito ao aluno como sujeito do processo educativo e o comprometimento com a eficácia de seu aprendizado e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento. Os direitos dos profissionais abrangem desde acesso a informações educacionais para seu desenvolvimento e ampliação de conhecimento, à frequência a cursos de capacitação com autorização da Secretaria de Educação, e a um sistema de permanente orientação e assistência para contribuir com seu desempenho. Entre as atribuições destacam-se: zelar pela aprendizagem dos alunos, elaborar estratégias de recuperação para alunos de baixo rendimento, organizar e planejar as aulas de acordo com a realidade de seus alunos, estimulando a iniciativa, a criatividade e a cooperação e identificar os processos de ensino que precisam ser modificados para oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizado aos alunos com dificuldades.

Pela experiência da pesquisadora como diretora de escola, conhecendo a realidade da inclusão nesse espaço de mais de uma década, foi possível observar que, para professores sem formação em Educação Especial, os profissionais especializados são parceiros imprescindíveis.

Quando estes parceiros são profissionais particulares, as famílias precisam dispor de uma sessão de atendimento da criança para orientar o professor. Nesse caso, as orientações são raras, bem espaçadas. Quando se trata de um profissional da rede pública, as orientações aos professores são esporádicas, pois um professor de AEE atende alunos de várias escolas e de vários professores no contraturno escolar, ou seja, quando o professor está na escola, o professor de AEE não está trabalhando. Dessa forma, o encontro entre esses profissionais pode se dar nos momentos de HTPC, que ocorre uma vez por semana, no período noturno. Nesses momentos, o professor de AEE vai até a escola onde estuda o aluno atendido para conversar com a professora e passar orientações. Se o professor de AEE atender 20 alunos, até que consiga orientar 20 professores, passa-se um longo tempo entre a primeira e a segunda orientação, acumulando dúvidas, equívocos, dificuldades e angústias.

3.2.2 Alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede Municipal de Educação

No ano letivo de 2020, segundo dados obtidos em *site* de livre acesso a profissionais de educação, havia um total de 166 (cento e sessenta e seis) alunos identificados como alunos com necessidades especiais, sendo 116 (cento e dezesseis) com deficiência intelectual com ou sem outras deficiências ou síndromes associadas. Destes, apenas 44 (quarenta e quatro) usufruíam do AEE (Quadro 1) e nem todos precisavam de monitores de alunos com necessidades especiais que os acompanhassem, pois eram independentes nas atividades de locomoção, higiene e alimentação.

Quadro 1: Quantificação de alunos com necessidades especiais matriculados em 2020

Total de alunos matriculados na rede regular de ensino municipal	6.112
Total de alunos com necessidades educacionais especiais	166
Total de alunos com deficiência intelectual (associada ou não a outras deficiências ou síndromes)	116
Total de alunos com deficiência intelectual matriculados também nas salas de A.E.E.	44

Fonte: sed.educacao.sp.gov.br

3.2.3 Professores atuantes na Educação Básica da Rede Municipal de Educação

No ano de 2020, havia um total de 295 (duzentos e noventa e cinco) professores PEB I atuando de maneira polivalente, ou seja, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências nas classes de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Além destes, cada classe contava com professores especialistas, que ministravam uma aula de Inglês, uma de Arte e uma de Educação Física por semana, em cada classe.

Nas salas de AEE, havia um total de 14 (catorze) professores efetivados através de concurso próprio para a função, por conta da especialização exigida como requisito para ingresso, que davam assistência aos professores das salas regulares dos alunos com necessidades especiais, além de fazer atendimentos individualizados com esses alunos no contraturno escolar.

3.2.4 Monitores atuantes na Educação Básica da Rede Municipal de Educação

No ano de 2020, 60 (sessenta) monitores de alunos com necessidades especiais atuavam na rede municipal, todos efetivados através de concurso público, trabalhando em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 9º ano. Em muitos casos, o monitor trabalhava, no período da manhã, em uma escola e, no período da tarde, em outra, podendo ser em segmentos diferentes. Por exemplo, de manhã, podia acompanhar um aluno do 7º ano e, à tarde, um aluno do 2º ano.

3.2.5 O percurso e as atividades dos professores da Rede Municipal

A descrição realizada a seguir é originada pela experiência da pesquisadora atuando há 14 anos nesta rede, enquanto gestora que precisa conhecer e utilizar documentos municipais.

O professor assume uma classe ou aulas, depois do ingresso por concurso público municipal, onde houver vaga depois do remanejamento daqueles contratados anteriormente. Não há dedicação exclusiva à rede, podendo o professor exercer dois cargos na própria rede, um cargo em escola privada ou substituir professores temporariamente no período oposto ao exercício do cargo.

O estatuto municipal foi elaborado após a Lei nº 11.738/2009 (BRASIL, 2009) que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público. No Artigo 2, lê-se: “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2009, n.p.). Durante a jornada, o professor conta com 5 Horas de Estudos, Planejamento e Avaliação – momentos em que os alunos estão em aulas com professores especialistas –, além de HTPC.

3.2.6 O percurso e as atividades do monitor de alunos com necessidades especiais na Rede Municipal

Todos os monitores de alunos com necessidades educacionais especiais ingressaram através de Concurso Público de Provas e Títulos e passaram ou passarão pelas avaliações referentes ao Estágio Probatório, como acontece com os demais cargos com a mesma maneira de ingresso. Porém, são submetidos a um departamento da Secretaria Municipal de Educação, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b), que já foi denominado “Departamento de Inclusão”, sendo há quase oito anos denominado por Atendimento Multidisciplinar ao Educando - AME.

Este departamento entra em contato com os diretores de escola no último bimestre do ano letivo para fazer um levantamento das matrículas de alunos com deficiência efetivadas para o ano seguinte. A partir do levantamento da quantidade desses alunos e de suas necessidades para frequentar a sala de aula regular, são alocados os monitores que podem permanecer acompanhando o mesmo aluno por mais de um ano letivo ou não, dependendo de vários fatores e critérios estabelecidos pelo departamento, com ou sem interferência ou consulta aos diretores de escola.

Dessa forma, os monitores não sabem em que local e com qual criança trabalharão no ano seguinte, pois geralmente trabalham com alunos com diferentes deficiências a cada ano. Como o cargo que ocupa tem uma jornada de 8 (oito) horas diárias, o monitor trabalha no período da manhã e da tarde, podendo ser na mesma escola ou em escolas diferentes. Normalmente trabalham com alunos com deficiências e necessidades diferentes em cada período ou até na mesma classe, pois pode ocorrer duas ou mais crianças na mesma sala com deficiências e necessidades diferentes. Assim, fixam sede a cada ano em escolas diversas, do momento em que se faz a “atribuição” dos alunos que estarão sob sua responsabilidade até o processo ocorrer novamente, normalmente próximo ao início do ano letivo.

3.3 Os participantes da pesquisa

3.3.1 Critérios de inclusão e exclusão de professores e monitores

Foram convidados a participar todos os professores que atuavam em salas de aula de primeiro a terceiro anos do Ensino Fundamental que tivessem matriculados alunos com deficiência intelectual e que fossem acompanhados por monitor de alunos com necessidades educacionais especiais. Foram excluídos os professores que, mesmo atuando nas turmas delimitadas e tendo alunos com deficiência, não tivessem monitores atuando em suas salas. Os

professores somente participaram após aceite formal do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Também foram convidados a participar todos os monitores que atuavam em sala de aula de primeiro a terceiro anos do Ensino Fundamental com alunos com deficiência intelectual. Foram excluídos os monitores que não atuavam em sala de aula dos anos delimitados com alunos com deficiência intelectual. Os monitores incluídos somente participaram da pesquisa após aceite formal do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.3.2 Descrição do recrutamento dos participantes da pesquisa

A pandemia causada pelo novo coronavírus - covid-19⁵ obrigou o trabalho remoto ou a suspensão de atividades, conseqüentemente, funcionários e diretores de escola não puderam ser acessados presencialmente.

As turmas nas quais encontravam-se matriculadas crianças cujo cadastro constava a deficiência intelectual ou múltipla, totalizaram 28 salas, que foram localizadas através do *site* de livre acesso a profissionais de educação. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com os diretores por contato telefônico das escolas disponibilizados nos *sites* e perguntou quantos professores atuavam nessas salas e se havia monitor acompanhando esses alunos. Em caso positivo, a pesquisadora pedia a gentileza do(a) diretor(a) para que enviasse uma mensagem via *Whatsapp* para o professor PEB I que regia a classe naquele momento e para o monitor, convidando-os a participarem da pesquisa, conforme exposto no Apêndice A.

Houve bastante resistência por parte de alguns diretores em encaminhar o convite aos professores e monitores, vários professores que receberam o convite não responderam. Quanto aos monitores, todos os que receberam o convite retornaram rapidamente e aceitaram participar.

Quando o professor ou monitor entrava em contato, a pesquisadora explicava a pesquisa, solicitava o e-mail de contato e enviava por ele o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Combinava a assinatura do termo digitalmente ou presencialmente respeitando todos os cuidados preventivos contra a covid-19, mantendo a maior distância possível, utilizando máscara e oferecendo uma caneta higienizada, que ficava com a pessoa após o uso. Posteriormente a pesquisadora enviava, via *e-mail* disponibilizado pelos participantes, o

⁵ Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde decretou que a infecção pelo novo coronavírus se tratava de uma pandemia. Com isso, os países tomaram providências preventivas, como a suspensão de atividades ou, no caso do Brasil, o Governo Federal delegou aos estados e municípios a organização e a orientação para impedir a disseminação do vírus. Decretos municipais suspenderam e mantiveram a suspensão das aulas presenciais até o final do ano letivo de 2020. Dessa forma, as aulas foram ministradas de forma remota, sendo que os professores trabalharam a partir de suas casas e os monitores cumpriam seu horário nas escolas, sem realizar apoios aos alunos.

questionário específico para professores ou para monitores, estruturado no *Google Forms*. Responderam anonimamente ao questionário 12 (doze) professores, sendo todas mulheres, e todos os 8 (oito) monitores, sendo 2 homens e 6 mulheres. Não havia dados sobre as salas de aula onde trabalhavam no momento da pesquisa. Devido às precauções com a pandemia, as aulas estavam sendo remotas ou suspensas, o que não permitiu saber se alguma das professoras trabalhou com algum dos monitores participantes. Estes não terão seus nomes identificados e, quando necessário, passarão a ser referidos como P1 a P12 (professoras) e como M1 a M8 (monitores). Uma caracterização mais detalhada desses profissionais encontra-se nos itens 4,1 e 4.5, devidamente quantificada e analisada.

3.3.3 Instrumento de coleta de dados

Os instrumentos eleitos para a coleta de dados foram questionários específicos, um para o professor e outro para o monitor, elaborados pela pesquisadora, com base em suas experiências como professora e gestora em instituições particulares e públicas. As questões visaram alcançar os objetivos propostos e, por serem postadas para os participantes via formulário do *Google*, foi possível serem respondidas de forma virtual e anônima.

O questionário elaborado pela pesquisadora para o professor (APÊNDICE B) possui 15 (quinze) perguntas de múltipla escolha, um item informativo, fazendo parte da segunda pergunta (sobre o curso de especialização, caso tenha cursado) e uma pergunta dissertativa. As professoras foram orientadas a responder ao questionário baseadas em suas experiências anteriores lecionando para alunos com deficiência intelectual apoiados por monitor.

O questionário elaborado pela pesquisadora para o monitor de alunos com necessidades educacionais especiais (APÊNDICE C) possui 9 (nove) perguntas de múltipla escolha, com um item informativo fazendo parte da primeira pergunta (sobre o curso superior ou técnico, caso tenha cursado). Os monitores foram orientados a responder baseados nas suas experiências anteriores apoiando alunos com deficiência intelectual em sala de aula.

3.4. Riscos e Benefícios

Os riscos previstos estavam relacionados à preocupação dos participantes em responderem detalhes que pudessem prejudicar a sua carreira, o que foi evitado pela garantia de que suas respostas seriam mantidas sob sigilo, não trazendo nenhum problema dessa natureza, muito pelo contrário, poderiam contribuir com ações que trariam melhorias para sua atuação enquanto professor ou monitor.

Como benefício mais amplo, estruturou-se uma orientação a professores e monitores da rede municipal, baseada nos resultados dos questionários, a fim de auxiliá-los nas interações favorecedoras da aprendizagem desses alunos. Também, os participantes foram informados do benefício de ter acesso, no futuro, aos resultados e às conclusões obtidas com esta pesquisa.

3.5 Análise dos dados

Os dados obtidos pelas respostas das professoras e monitores foram analisados de forma qualitativa, segundo as alternativas propostas nas questões de múltipla escolha, e por meio de um levantamento dos temas mais recorrentes na questão dissertativa cujos resultados serão apresentados a seguir, através de quadros e textos discursivos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados de acordo com as temáticas postadas no questionário que foi o instrumento desta pesquisa: formação e experiência profissional; prática em sala de aula com inclusão de crianças com deficiência intelectual; e processos de interações entre professor e monitor, monitor e aluno, professor e aluno.

4.1 Caracterização das professoras – formação e experiência

Os dados para a caracterização da formação e da experiência da professora com alunos com deficiência intelectual incluídos em suas salas de aula regulares são provenientes das respostas às questões de 1 a 5 do questionário específico para os professores.

Quadro 2: Formação e experiência das professoras

Professora	Formação (mais de uma opção)	Especialização na área de Educação Especial (dissertativa)	Atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental (uma opção)	Atuação com inclusão	Formação que teve para trabalhar com inclusão (mais de uma opção)
P1	Magistério, Pedagogia, Letras	Não possui	11 a 15 anos	poucas vezes	orientações de psicopedagoga da escola, orientações da professora de A.E.E., capacitação com equipe do A.M.E., orientações dos profissionais que trabalhavam com o(a) aluno(a).
P2	Pedagogia	Não	7 a 10 anos	Praticamente todos os anos	orientações de psicopedagoga da escola, orientações da professora de A.E.E., orientações dos profissionais que trabalhavam com o(a) aluno(a).
P3	Magistério	Não	11 a 15 anos	Praticamente todos os anos	orientações de psicopedagoga da escola, orientações da professora de A.E.E.
P4	Magistério e Pedagogia	Especialização Lato Sensu (FACITA) 2006 Curso de aperfeiçoamento (Unesp) 2010 Em andamento pós em Neuropsicopedagogia.	mais de 15 anos	poucas vezes	orientações de psicopedagoga da escola, orientações dos profissionais que trabalhavam com o(a) aluno(a).

P5	Pedagogia	Não	7 a 10 anos	poucas vezes	orientações dos profissionais que trabalhavam com o(a) aluno(a).
P6	Pedagogia	Especialização em deficiências múltiplas 2007	mais de 15 anos	poucas vezes	não houve orientação específica.
P7	Pedagogia	Não	11 a 15 anos	Praticamente todos os anos	orientações da professora de A.E.E., orientações dos profissionais que trabalhavam com o(a) aluno(a).
P8	Pedagogia	Pós-graduação em Educação especial e Inclusiva concluída em 2017 pela Faculdade Campos Elíseos	11 a 15 anos	Praticamente todos os anos	orientações da professora de A.E.E., orientações dos profissionais que trabalhavam com o(a) aluno(a).
P9	Pedagogia	Especialização em Educação Especial "Perspectivas e Pressupostos da Educação Especial na Educação inclusiva nas áreas das deficiências mental, auditiva, visual e física. Faculdade: UNAR - Centro Universitário de ARARAS. Aperfeiçoamento: Educação Inclusiva na área da deficiência Intelectual. Faculdade: UNESP	7 a 10 anos	Praticamente todos os anos	não houve orientação específica.
P10	Magistério e Letras	Não	7 a 10 anos	poucas vezes	orientações dos profissionais que trabalhavam com o(a) aluno(a), não houve orientação específica.
P11	Magistério	Não	mais de 15 anos	Praticamente todos os anos	orientações da professora de A.E.E.
P12	Pedagogia	Lato Sensu - Psicopedagogia - Faculdades integradas de Jaú - 1996	11 a 15 anos	poucas vezes	orientações de psicopedagoga da escola

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Observa-se que a maioria das professoras (8) são graduadas em Pedagogia, 2 graduadas ou com licenciatura em dois cursos (Letras e Pedagogia) e 2 formadas em Magistério (curso de nível médio). Sendo que 7 delas não tem formação na área de Educação Especial. Entre as

professoras que possuem formação específica, a realizaram em diferentes instituições e são cursos distintos.

As orientações dessas professoras para o trabalho com o aluno com necessidades especiais foram providas de fontes diversas, tais como professoras de AEE, psicopedagogas das escolas, profissionais especializados que trabalhavam com os alunos fora da escola, sendo que 2 das professoras apontaram que não tiveram qualquer orientação.

Com esses resultados, corroboramos a posição de Blanco (2004), quando indica que a formação continuada não se concretiza unicamente através de cursos, mas também nas oportunidades de trocas de experiências e reflexões sobre a prática: “O trabalho colaborativo entre os vários envolvidos no processo educacional é um fator essencial para responder à diversidade.” (p. 293).

Embora as resoluções e políticas públicas indiquem que deve haver a formação do docente em serviço, como no Artigo 61, Inciso I da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), quando esta não ocorre, não há como conseguir atribuir a todas as classes com alunos com deficiência um professor com especialização devido à escassez de profissionais com essa qualificação. A demanda de alunos que precisam ser incluídos supera a oferta de profissional com formação adequada, como visto nos resultados desta pesquisa, pois as professoras P2, P3, P7, P11 não possuem formação em nível de especialização e tiveram alunos com deficiência em suas salas de aula praticamente todos os anos.

4.2 Atuação nos processos de alfabetização do aluno com deficiência intelectual

O Quadro 3 traz os dados referentes às questões 6 e 7 do questionário respondido, a respeito de como as professoras acompanharam o desenvolvimento da alfabetização das crianças com deficiência intelectual.

Quadro 3: Acompanhamento e desenvolvimento da alfabetização

6) Como você acompanhou o desenvolvimento da alfabetização de seus alunos com Deficiência Intelectual? (uma opção)												
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Atividades realizadas pelo aluno								X			X	
Observação durante a realização de atividades específicas de avaliação												
Observação de atividades cotidianas	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X
7) Quando havia laudo que indicasse a deficiência intelectual, como você considerou a alfabetização do aluno? (uma opção)												
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12

Adaptou atividades, mas sem o objetivo de alfabetizar												
Trabalhou as mesmas atividades que os demais, porque tem um laudo, não há como se alfabetizar												
Trabalhou com atividades adaptadas para alfabetizar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Observa-se que nenhuma das professoras considerou como forma de acompanhamento as atividades específicas de avaliação e todas marcaram que adaptaram as atividades com o objetivo de promover a alfabetização desses alunos. Tanto as professoras que possuem graduação, como as que cursaram especialização em Educação Especial e as que não tem especialização, mesmo sem apoio técnico, sinalizaram que pautaram seu trabalho no desenvolvimento do aluno, considerando o que eles mostravam ser capazes de realizar.

Observa-se que estes resultados de alguma forma indicam que as professoras estão oferecendo oportunidades para as crianças progredirem conforme indicado por Piaget (apud LERNER, 1996), ou utilizando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, que orienta a partir do que a criança sabe para que consiga avançar na aprendizagem (COLE *et al.*, 2007).

A análise dessas questões indicou que uma próxima versão desse questionário deverá incluir alternativas sobre os critérios utilizados na adaptação das atividades e as formas de registro de seus progressos, pois são pontos importantes, que não foram levados em conta no questionário atual.

4.3 Comunicação entre o professor e o aluno com deficiência

O Quadro 4 traz os dados referentes às questões 8 e 9, nas quais as professoras foram indagadas quanto ao grau de dificuldade ou facilidade de comunicação com as crianças com deficiência intelectual e o que pode impedir uma comunicação ainda melhor.

Quadro 4: Processos de comunicação professor e aluno com deficiência intelectual

8) Você considera a sua comunicação com os alunos com deficiência intelectual: (uma opção)												
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Fácil, consegue se comunicar bem e se relacionar com afeto.		X	X	X			X	X	X		X	X
Difícil, pois não consegue lidar bem com os alunos com deficiência.					X							

Fácil, pois parecem ser mais infantis e carinhosos.													
Difícil, pois são alunos retraídos e não gostam de intervenções.													
Difícil, pois se envolve emocionalmente.	X					X							
Difícil, pois eles requerem mais tempo de atenção e você tem os demais alunos para atender										X			
9) De maneira geral, o que você considera que pode impedir que sua comunicação com o aluno com deficiência seja melhor/ainda melhor? (uma opção)													
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	
Falta de informação sobre a deficiência.								X					
Trabalhou as mesmas atividades que os demais, porque tem um laudo, não há como se alfabetizar													
Trabalhou com atividades adaptadas para alfabetizar													
Falta de informação sobre como adaptar conteúdos.					X								
Falta de apoio psicológico para mim.													
Classes muito numerosas, não sobrando tempo e oportunidade para interagir com o aluno.		X		X			X		X	X			X
Excesso de conteúdos no currículo, esgotando o tempo de aula, impedindo que o aluno tenha mais atenção	X		X			X							
Nenhuma das alternativas													
Todas as alternativas											X		

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Nota-se que a maioria das professoras apontou que conseguia se comunicar bem com os alunos com deficiência, sendo que algumas relataram ser difícil a comunicação por não saberem como lidar com deficiências, por se envolverem muito emocionalmente ou porque essas crianças requerem muita atenção.

Pelas respostas, é possível destacar que o fato de haver cursado uma especialização não garante que o trabalho tenha êxito, pois há que se considerar a interferência de fatores pessoais e emocionais na relação professor-aluno com deficiência. P1 e P5 não possuem especialização em Educação Especial e relataram dificuldade na comunicação com o aluno com deficiência intelectual, da mesma maneira que P6 também relata, mesmo possuindo especialização.

É possível, a partir desses dados, estabelecer uma conexão com a posição defendida por Mattos (2008, p. 51) quando refere que se procura “[...] na afetividade o elo que favorece a

interação social, no ambiente escolar, em especial na sala de aula, em que o educador é o mediador e o facilitador da sociabilidade do educando”, pois a maioria das professoras (8) indicou o afeto como elo para o estabelecimento de uma relação comunicativa com os alunos com deficiência intelectual.

No que diz respeito ao apontado pelas professoras, de que as classes numerosas (6) e o excesso de conteúdos (3) são fatores que dificultam a comunicação, os resultados conectam-se com Muller (2005) quando afirma que o tempo de ensinar e de aprender nem sempre estão em sintonia, ou seja, o professor vai passando pelos conteúdos que estão determinados, precisando dar atenção a muitos alunos, sem conseguir acompanhar se o seu aluno com deficiência conseguiu apropriar-se de alguma porção dele.

No Quadro 5, pode-se verificar a expectativa das professoras com relação ao que consideram que seria uma rede de apoio ao aluno e a si mesma para um melhor resultado na inclusão.

Quadro 5: Apoio ao aluno com deficiência intelectual e ao professor

10) Que tipo de apoio extra, dentro ou fora da sala, você acha que seria o ideal para um aluno com deficiência intelectual? Podem ser assinaladas várias alternativas												
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Se tiver condições não precisa de apoio.												
Apenas o monitor dentro da sala é suficiente	X											
Apoio da família em atividades pedagógicas elaboradas pelo professor e realizadas em casa.	X	X	X	X		X	X	X	X	X		
Profissional que dê apoio pedagógico dentro da sala de aula		X		X	X			X	X	X	X	X
Professor especialista no período oposto (AEE).	X	X	X		X		X	X	X	X	X	
Profissional da saúde (psicóloga, fonoaudióloga, neurologista).	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11) O que você considera que seria importante para o professor que tem o aluno com deficiência em sua sala? Pontue as alternativas de 0 (sem importância) a 6 (máximo de importância)												
Fazer mais cursos de pós-graduação.	1	5	4	6	6	2	5	6	4	0	2	0
Ter mais capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação	2	6	5	6	6	2	6	6	6	2	4	6
Receber orientações dos profissionais que atendem o aluno na escola.	6	6	6	6	6	2	6	6	6	5	6	5
Receber orientações dos profissionais da saúde que atendem o aluno.	6	6	6	6	5	2	6	5	6	4	6	4
Receber capacitação específica para a deficiência do aluno em questão naquele ano.	6	6	5	6	6	2	6	5	6	6	4	2
Ter momentos coletivos com outros professores para troca de experiências.	5	6	4	6	5	2	6	6	6	1	6	1

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Percebe-se, no quadro, a importância do apoio da família, do professor da sala de AEE e dos profissionais de saúde. Somente uma das professoras considerou a importância do monitor na sala de aula. Também pontuaram como mais importantes as orientações específicas sobre o aluno que estiver em sua sala do que uma formação em nível de especialização.

Embora fosse esperado pela pesquisadora que cada professora enumerasse de 0 a 6, classificando os itens da questão 11 em ordem de importância, pode-se observar que algumas professoras atribuíram pontuação alta ou máxima para mais de um item, prevalecendo como mais importantes as respostas que apontam para orientações com os profissionais de saúde e de educação que atendem aquele aluno especificamente.

Tais considerações, aproximam-se das afirmações de Blanco (2004) sobre o trabalho colaborativo e de Sebastián-Heredero (2010) quando cita que deve haver parcerias com especialistas e outros serviços que assistam ao aluno com deficiência, capacitação e formação para os professores das salas regulares, a fim de que não se sintam despreparados para atuar com esses alunos e seja eliminado o sistema segregador da Educação Especial.

As respostas das professoras ressaltam a importância que atribuem às especificidades da necessidade do aluno, em contraponto a formações mais genéricas, potencializando as afirmações de Perrenoud (2000) sobre uma das competências do professor, a autoformação não através de cursos, mas de reflexão pessoal, trabalho em equipe e discussão entre colegas, por exemplo.

4.4 Sobre as relações entre professor-aluno e professor-monitor de alunos com necessidades educacionais especiais

O Quadro 6 traz os dados referentes às questões 12, 13, 14 e 15 do questionário respondido pelas professoras, a respeito das interações delas com os monitores.

Quadro 6: Sobre a relação professor e monitor

12) Qual tipo de apoio você solicitava ao monitor? Podem ser assinaladas várias alternativas												
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
cuidar da higiene da criança		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
auxiliá-la no manuseio e organização dos materiais escolares	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
cuidar para que a criança permanecesse atenta.	X	X		X		X		X	X			X
pedir para que explicasse as atividades para a criança	X	X	X	X		X			X		X	X

nunca solicitou nenhum apoio													
Outros tipos (especificar).....													
13) Durante as aulas, quando havia monitor: (uma opção)													
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	
you se dirigia individualmente ao aluno, para explicações, mas depois deixava o monitor direcionar a atividade.								X					
you explicava para a classe de maneira geral e deixava que o monitor explicasse para o aluno.													
you explicava individualmente para o aluno e acompanhava a realização da atividade.													
you explicava para a classe de maneira geral e deixava que o monitor explicasse para o aluno.													
you sempre preparava atividades adaptadas para o monitor ir realizando com o aluno enquanto you ministrava os conteúdos para o restante da sala.					X				X		X		
algumas vezes you explicava individualmente ao aluno, outras vezes you explicava de maneira geral e o monitor detalhava, dependendo da complexidade da atividade.	X	X	X	X		X	X			X			
14) Durante as aulas, quando o monitor estava presente: (uma opção)													
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	
you acompanhava o desenvolvimento da atividade					X			X					
you deixava que somente o monitor acompanhasse o desenvolvimento da atividade													
you não acompanhava o desenvolvimento, mas fazia interferências após o término da mesma.													
you acompanhava o desenvolvimento, fazendo interferências durante a realização da atividade.	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	
15) Como você avalia o trabalho que foi prestado pelo monitor na sua última experiência? (uma opção)													
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	
atendeu totalmente ao esperado.	X			X	X			X		X	X		
não atendeu ao esperado													
atendeu o esperado após sua intervenção sobre a maneira como deve trabalhar com o aluno		X	X			X	X		X			X	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Pelas respostas, é possível observar que o monitor é um apoio importante para as necessidades primárias dos alunos, como higiene e organização. Nota-se que as professoras o consideram importante para dar continuidade ao desenvolvimento da atividade após a

explicação individual que fazia ao aluno, ainda que fizesse outras interferências ao longo da atividade.

Com relação ao desenvolvimento de atividades pedagógicas, 8 professores informaram que a explicação ao aluno dependia da complexidade da atividade, podendo ser individual ou coletiva; 3 professoras apontaram que preparavam atividades adaptadas para o monitor aplicar enquanto trabalhavam com o restante da classe, e 1 professora (P8) explicava individualmente para o aluno e depois deixava o monitor direcionar o desenvolvimento da atividade.

Respondendo à questão 14, 10 professoras informaram que acompanhavam o desenvolvimento da atividade pelo aluno, fazendo interferências, mesmo com a presença do monitor e 2 professoras (P5 e P8) informaram que apenas acompanhavam o desenvolvimento da atividade. Certamente, quem acompanha as atividades tem mais chances de intervir de maneira eficiente na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, se considerarmos a afirmação de Perrenoud (2000, p. 50) sobre o professor “[...] considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas [...]”.

Metade das professoras informou estar satisfeita com o trabalho desenvolvido pelo monitor, enquanto a outra metade se declarou satisfeita após ter feito intervenções ou orientações ao monitor.

O Quadro 7 traz a questão dissertativa, na qual a professora teve a oportunidade de se expressar sobre como considera que seria a relação ideal entre ela e o aluno com deficiência.

Quadro 7: Relação ideal entre professor e aluno com deficiência

Professora	16) Descreva como considera que seja uma relação ideal entre professor e aluno com deficiência.
P1	Deve ser clara, simples, objetiva, com respeito mútuo, empatia, em resumo, prazerosa, tornando o ensino significativo a partir de sua deficiência.
P1	Acredito que a relação ideal entre professor e aluno com deficiência deve ser igual à relação do mesmo com qualquer outro aluno, harmoniosa, afetiva e de confiança, visto que, todos os alunos, com ou sem deficiência, apresentam suas especificidades e particularidades necessitando assim de um olhar atento do professor para suas necessidades. Muitas questões envolvem e influenciam no processo de aprendizagem como deficiências, transtornos, dificuldades, aspectos psicológicos e sociais, dessa forma o professor precisa estabelecer uma relação de afeto e deve estimular e incentivar os alunos para que tenham confiança sintam-se capazes seja qual for sua limitação.
P3	Para que a inclusão seja efetiva é necessário romper com os preconceitos criados pela sociedade, na qual os professores não tenham medo do novo e tenham formação adequada para trabalhar com seus alunos. O professor deve trabalhar com igualdade, acolher e criar estratégias de ensino, observando as limitações e forma como seu aluno aprende. Além disso, ter uma relação de afeto e empatia, sabendo respeitar seus limites e possibilitando melhor condição de socialização e aprendizagem.

P4	A escola, os métodos, os conteúdos é que tem que se adaptarem à deficiência e não o contrário. Uma relação de acolhimento, de pertença a comunidade e ao espaço escolar.
P5	O professor precisa ter facilidade e conhecimento, pra proceder de forma correta com o aluno, atendendo suas necessidades, promovendo uma inclusão concreta desse aluno. Sendo capaz de auxiliá-lo, não somente pedagogicamente, mas também como ser humana.
P6	Aluno com deficiências, requer mais atenção e conhecimento sobre suas dificuldades, no qual quase sempre temos que pesquisar, preparar e executar sem o apoio de ninguém.
P7	É muito importante uma boa relação de respeito, afeto, paciência e dedicação que irá contribuir muito para que o processo ensino aprendizagem do aluno seja desenvolvido de maneira eficaz.
P8	Em minha opinião deve haver uma cumplicidade entre professor e aluno. Deve haver interação, carinho, afeto, para que a realização das atividades seja prazerosa e proveitosa, com atividades que o aluno consiga realizar, adaptando-as para que ele tenha sucesso ao realizá-las. Também considero muito a questão da participação das famílias durante o ano, com conversas rotineiras, para que o professor tenha conhecimento da saúde física e mental do aluno, para que assim o processo ensino x aprendizagem tenha êxito.
P9	A relação entre professor e aluno com deficiência deve ser de afetividade e sensibilidade, criando vínculos afetivos e facilitando o processo de ensino-aprendizagem.
P10	É aquela em que o professor está preparado para ajudar o aluno com deficiência em seu desenvolvimento e que ambos tenham toda a ajuda necessária para alcançar este objetivo, sendo esta, advinda da Secretaria de Educação, da equipe gestora e docente dos profissionais da AEE e da saúde e da própria família do aluno.
P11	A relação professor/aluno deve ser de respeito e confiança. O professor precisa entender o ritmo de cada aluno, com ou sem deficiência, para poder envolvê-los no processo de aprendizagem; precisa fazer com que se sintam capazes e ativos nesse processo.
P12	O professor precisa ter um suporte para poder sentar-se com o aluno, interagir com ele, explicar. Poderia ter uma estagiária de Pedagogia ou Professora auxiliar para ajudar com os demais enquanto a professora dedica um tempo ao aluno deficiente.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

As temáticas mais recorrentes foram citadas por palavras significativas, como empatia, respeito/respeitar, confiança, afeto/afetividade, conhecimento, sentir-se capaz.

Foi possível analisar as respostas de cada professora, elencando alguns pontos passíveis de reflexões e associações com a formação delas e a suas respostas anteriores:

- P4, P6 e P12, apesar de atuarem na rede há mais de 10 anos e possuírem especialização na área de Educação Especial, tiveram poucas vezes a situação de inclusão em suas turmas;

- P5 não possui especialização e afirmou não saber lidar com aluno com deficiência, porém, não pedia para o monitor explicar as atividades para o aluno, mas, citou que preparava atividades adaptadas;

- P8 apontou que considera a falta de informação sobre a deficiência um critério que impede a boa comunicação com o aluno com deficiência, apesar de possuir especialização, de ter entre 11 e 15 anos de experiência e ter casos de inclusão praticamente todos os anos;

- P12 possui curso de especialização, mas não achou importante realizar mais cursos, e, sim, receber orientações específicas sobre a deficiência do aluno com o qual estiver trabalhando.

Ao finalizar a análise das respostas fornecidas através do questionário virtual, pode-se concluir que há muitos saberes a serem adquiridos pelos professores, competências diversificadas a serem aprendidas e praticadas para ensinar e garantir a aprendizagem, tal qual sinalizado por Perrenoud (2000) e Morin (2011). É necessário lembrar que, como citado por Oliveira (1996), o processo de ensino-aprendizagem inclui o indivíduo que aprende, o indivíduo que ensina e a relação entre eles.

Com o questionário proposto, muitos foram os detalhes expostos pela percepção dos professores sobre sua prática com alunos com deficiências intelectuais, tais como dificuldade de comunicação, a dificuldade de lhes dar mais atenção frente a muitos conteúdos e classes com muitos alunos, além de falta de formações mais específicas e contatos com profissionais da área da saúde para aprimorarem seu trabalho, o que é possível com orientações mais direcionadas às necessidades apontadas.

4.5 Caracterização dos monitores de alunos com necessidades educacionais especiais

O Quadro 8 traz informações sobre a formação dos monitores e o tempo no cargo, de acordo com as respostas às questões 1 e 2 do questionário específico para monitores.

Quadro 8: Formação dos monitores e tempo no cargo

Monitor	1) Formação (uma opção)	2) Tempo no cargo (uma opção)
M1	Ensino Médio	4 a 6 anos
M2	Ensino Médio	4 a 6 anos
M3	Ensino Médio	4 a 6 anos
M4	Ensino superior incompleto - Graduação em Letras	1 a 3 anos
M5	Enfermagem	mais de 15 anos
M6	Pedagogia	4 a 6 anos
M7	Ensino Médio	4 a 6 anos
M8	Pedagogia	4 a 6 anos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Pelas respostas oferecidas, verificamos que metade dos monitores possui apenas a escolaridade exigida para o cargo na rede municipal de ensino estudada – ensino médio; enquanto a outra metade talvez almeje outra carreira, visto que procuraram formação superior. A maioria está no cargo há pouco tempo (4 e 6 anos), o que pode estar relacionado, segundo experiência desta pesquisadora no cargo de direção de escolar, ao costume dos monitores com

formação superior de prestarem outros concursos, tais como de professores ou professores auxiliares, em função de uma remuneração melhor ou de um cargo de maior estabilidade, resultando em alta rotatividade desses profissionais atuando na rede municipal. Interessante observar que a profissional que tem 15 anos nessa função é enfermeira, um pouco distante da área da educação.

O Quadro 9 refere-se às questões 3, 4 e 5, que abordaram a participação dos monitores na capacitação oferecida pela Secretaria de Educação e ao posicionamento deles sobre qual tipo de formação seria necessária para suas atuações.

Quadro 9 – Formação recebida, pretendida e a quem recorre em caso de dúvidas

Questão 3: Que tipo de formação você teve para desempenhar suas funções? (uma opção)								
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
capacitação oferecida pela Secretaria de Educação.	X				X	X	X	X
curso de aperfeiçoamento ou especialização custeado com recursos próprios								
não teve formação		X	X	X				
Questão 4 - Que tipo de formação você considera que deveria ter para desempenhar suas funções? (uma opção)								
orientações de profissionais que trabalham com o(a) aluno(a) fora da escola (psicóloga, fonoaudióloga, por exemplo).	X		X			X	X	X
capacitação oferecida pela Secretaria de Educação.		X		X				
momentos coletivos onde os monitores podem compartilhar experiências.					X			
não considera que deva haver formação.								
5) A quem você recorre/recorria quando tem/tinha alguma dúvida quanto à sua conduta com o(a) aluno(a)? (uma opção)								
ao(à) professor(a)	X	X	X	X		X	X	X
ao(à) diretor(a) da escola					X			
coordenador pedagógico								
não recorro a ninguém, espero que a situação se resolva por si mesma								

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Destaca-se nessas questões que nem todos os monitores participaram das capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação do Município. Este fato provavelmente ocorreu pela prioridade dada, nos anos anteriores a realização desta pesquisa, ao trabalho com indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, por causa da vasta oferta de profissionais especializados

o professor não mantinha uma boa comunicação comigo, poucas vezes me dirigindo a palavra.								
o professor mantinha uma boa comunicação comigo, me explicando a rotina da aula para que eu pudesse auxiliar o aluno.		X	X			X	X	X
o professor deixava o aluno sob minha responsabilidade em todas as situações, sem dirigir-se a ele individualmente.					X			

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Observa-se que 7 dentre os 8 monitores auxiliavam os professores nas atividades, apesar de não terem formação específica na área pedagógica; 2 monitores (M1 e M4) relataram que os professores esperavam que eles explicassem e conduzissem a atividade e 1 monitor (M5) relatou que o aluno ficava sob sua responsabilidade.

A maioria dos monitores (5) apontou que os professores mantinham com eles uma boa comunicação, com explicações que permitiam o tipo de auxílio solicitado por eles em sala de aula, dessa forma, talvez sem intencionalidade, os professores acabavam oferecendo uma formação continuada através do trabalho colaborativo, já citado por Blanco (2004).

4.7 A relação entre o monitor de alunos com necessidades especiais e o aluno com deficiência intelectual

O Quadro 11 informa sobre as respostas à questão 8 com foco na relação entre o monitor e o aluno com deficiência.

Quadro 11: A relação entre o monitor e o aluno

8) Como você viu a comunicação entre você e o(a) aluno(a)? Podem ser assinaladas mais de uma resposta.								
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
o aluno e eu desenvolvemos um relacionamento afetuoso e respeitoso.	X	X	X	X	X	X		X
o aluno e eu desenvolvemos um relacionamento respeitoso, com certo distanciamento.				X			X	
o aluno me considerava seu professor.					X			
o aluno tinha dificuldade em acatar minhas ordens, precisando sempre ouvir o professor dar a ordem antes de cumpri-la.				X				
o aluno somente obedecia minhas ordens, e não as do professor.					X			

professor tem mais alunos com quem se preocupar.								
considero importante e não acho que seja minha função explicar no lugar do professor.	X		X	X	X	X	X	X

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Considerando as respostas dos monitores, relacionando-as à formação de cada um, alguns pontos merecem destaque:

- M2 atua na rede municipal entre 4 e 6 anos e, apesar de ter apenas o Ensino Médio e não ter tido formação específica para trabalhar com aluno com deficiência intelectual, respondeu que conseguia explicar os conteúdos ao aluno tão bem quanto o professor, considerando não essencial a comunicação entre o aluno e o professor.

- M5, que fez curso de Enfermagem e tem mais de 15 anos de trabalho como monitor, apontou que o professor deixava o aluno sob sua responsabilidade, e que este o considerava como um professor e só obedecia às suas ordens. Mas, não considerou que seria sua função ocupar o lugar do professor, expondo uma situação conflitante. Nas respostas fornecidas, percebe-se que não estabeleceu uma boa relação com o professor, pois recorria ao diretor quando tinha dúvidas.

Com os principais dados apurados através das respostas fornecidas pelos participantes, pode-se observar que os monitores são parceiros importantes no trabalho com o aluno com deficiência intelectual. Com o grande número de alunos e a quantidade de conteúdo a ser vencido, ter alguém que possa organizar os materiais, reexplicar a atividade, acompanhar passo a passo o que o aluno está fazendo, inclusive, socorrendo nas suas necessidades fisiológicas é necessário e confortável para o professor.

Porém, este não pode eximir-se de suas atribuições, como relatou um dos monitores, pois a responsabilidade de elaborar ou adaptar as atividades de acordo com o objetivo que se pretende alcançar, de acompanhar o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e de promover avanços é unicamente do professor. Embora sinta falta de uma orientação mais pontual sobre o aluno com o qual estão trabalhando, cabe a ele solicitar ajuda, buscar orientações, levar seus anseios à equipe gestora e empenhar-se em proporcionar a melhor situação de aprendizagem possível aos seus alunos, inclusive, os de situação de inclusão.

Assim como nas análises das respostas dos questionários pelos professores, os monitores também expuseram suas percepções quanto à sua atuação com alunos com deficiência intelectual. Sentem falta de orientações mais específicas, não consideram ser sua função reforçar explicações do professor para o aluno, mas desatacam que conseguem ter uma boa relação com o aluno, sendo, inclusive, considerados por alguns alunos como professores.

Há, portanto, percepções importantes, mesmo que algumas sejam distanciadas da atuação esperada desses profissionais. Sem dúvida, seria útil que esses profissionais fossem mais orientados em algumas especificidades de seu cargo em benefício dos alunos que atendem.

Finalizando esta seção, pode-se afirmar que os questionários virtuais elaborados para a coleta de dados, mostraram-se relevantes, como instrumento de reflexão para o professor e para o monitor não somente para os dados desta pesquisa, mas para os dados sobre a percepção e reflexão desses profissionais acerca de sua atuação com crianças com deficiência intelectual. Pode-se considerar que as respostas a esses questionários ilustraram as dificuldades e as percepções de professores e monitores que poderão ser trabalhadas com orientações mais pontuais. Sugere-se, portanto, que sejam utilizados por gestores para obterem dados que, com certeza, os auxiliarão a tomar decisões e planejar ações que orientem e subsidiem os profissionais de educação de forma a culminar na melhoria da qualidade da educação aos alunos público-alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula é um evento disparado há duas décadas, oferecendo o direito de que todos os alunos tenham acesso e permanência na Educação Básica de forma igualitária sem distinção e que ainda há muitos professores que não tiveram formação inicial e/ou continuada atuando frente a alunos com deficiências, o tema desta pesquisa mostrou-se relevante à medida que oportunizou a manifestação de algumas das partes envolvidas nesse processo: professor e monitor. Nesse contexto, os objetivos foram investigar quais são as percepções do professor e do monitor de alunos com necessidades especiais sobre os seus papéis nas interações com o aluno com deficiência intelectual para a condução da aprendizagem desse aluno, quais formações têm, e quais necessidades sentem para aprimorar seu trabalho.

Os resultados deste estudo revelam que mais da metade dos professores atuantes com alunos com deficiência intelectual, em uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo, não possui formação em Educação Especial, através de cursos de extensão ou aperfeiçoamento, ou através de programas de formação continuada da rede pública. De forma semelhante, os monitores para alunos com deficiência intelectual indicam formação e integração com os professores bastante deficitárias, e sinalizam a carência de orientações específicas. Tal fato revela um provável hiato na proposta determinada pelo sistema de ensino. Se todos os alunos têm direito à educação pública de qualidade, se a meta é matricular todos os alunos no ensino regular, seria coerente oferecer uma formação para que todos os professores pudessem trabalhar com a diversidade contida nas salas de aula. De acordo com Tardif e Lessard (2014) “Embora ensinam a coletividades [...] são os indivíduos que aprendem e não a coletividade.” (p. 257), o que significa que o docente precisa saber agir nas situações problemáticas particulares de cada aluno, o que só será possível se for estabelecida uma relação pessoal e responsável entre esses dois elementos.

Conforme apurado nas respostas ao questionário, especificamente no caso do aluno com deficiência intelectual, quando atendido pelo professor de AEE, existe interação entre este professor especialista e o professor de sala. Como o aluno em questão normalmente tem limitações em diversas áreas de desenvolvimento, além do atendimento na sala de AEE e da prática docente voltada para sua real inclusão em sala de aula, muitas vezes também é preciso um acompanhamento de profissionais específicos da fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia e terapia ocupacional, que têm conhecimentos que contribuem para o máximo desenvolvimento do aluno, sabendo como estimulá-lo a avançar e a superar limites. Seria interessante que

houvesse também um trabalho conjunto entre esses profissionais e a escola, envolvendo o professor e o monitor, assim, certamente o aluno teria ganhos na aprendizagem, pois os profissionais escolares se apropriariam de saberes e de condutas que tornariam mais efetivas as situações proporcionadas durante as aulas.

O professor e o monitor das salas com alunos especiais incluídos precisam ser trabalhados para conscientizarem-se de seus papéis no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência. No caso do professor, se não houve esta orientação na sua formação inicial (Habilitação para o Magistério ou Licenciaturas) é preciso que se proporcione ou que busque os conhecimentos necessários através de formação continuada; no caso do monitor, ao ser admitido para essa função profissional, há a necessidade de uma formação específica para cumprir seu papel junto aos alunos com deficiência.

Com os dados revelados nesta pesquisa, ressalta-se a utilidade dos questionários elaborados para serem aplicados em outras instituições ou sistemas de ensino, como forma de diagnóstico que subsidie orientações, formações e tomadas de decisões por parte dos gestores, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e da qualidade de ensino ofertada aos alunos com deficiência intelectual.

Também foi possível, através do trabalho de pesquisa bibliográfica e documental, verificar que há legislações e documentos norteadores da educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva e com equidade muito bem elaborados e fundamentados, que precisam ser valorizados, disponibilizados e colocados em prática, fazendo parte da formação inicial e contínua dos professores.

Analisando o contexto específico do local de realização desta pesquisa, foi possível identificar hiatos de formação e possibilidades de orientações direcionadas para o trabalho do professor e do monitor em sala de aula com aluno com deficiência intelectual. Portanto, firma-se a necessidade de orientações específicas que possam colaborar com a prática pedagógica de professores e monitores da rede municipal em questão em prol da aprendizagem desses alunos. Sendo assim, finalizando este estudo, foi elaborada uma proposta de orientação direcionada a todos professores e monitores que estiverem trabalhando com alunos com deficiência intelectual a ser apresentada à Secretaria Municipal de Educação do município em que foi desenvolvida esta pesquisa.

Proposta de orientações a profissionais que trabalham em sala de aula com inclusão de aluno com deficiência intelectual
<u>Introdução:</u> A idealização desta proposta ocorreu a partir dos resultados obtidos com a pesquisa “Aluno com deficiência intelectual em sala de aula: interações e reflexões de professores e monitores”, desenvolvida pela Profª Monica Menin Martins.
<u>Objetivo:</u> Demonstrar a importância e a necessidade de que profissionais de educação, professores e monitores, reflitam sobre sua prática em sala de aula com inclusão de aluno com deficiência intelectual e ofereçam sugestões. Realizar reflexões sobre possibilidades de aprimoramento. Oferecer subsídios para a melhoria do planejamento e do trabalho com aluno com deficiência intelectual.
<u>Público-alvo:</u> professores e monitores que atuam em sala de aula com inclusão de aluno com deficiência intelectual da rede municipal de ensino.
<u>Local:</u> Escolas de atuação do profissional, em espaços de HTPC.
<u>Duração:</u> 2 horas. Previsão inicial de 1 encontro, com possibilidade de ser ampliado para mais vezes, de acordo com a necessidade do grupo.
<u>Metodologia:</u> Roda de conversa com disparos de reflexões sobre as interações entre professor, monitor, aluno com deficiência intelectual e conteúdo escolar.
<u>Apoio teórico:</u> MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (org.). Desenvolvimento psicológico e educação . Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 31–48. MATTOS, S. M. N. A afetividade com fator de inclusão escolar. Revista Teias . Rio de Janeiro. ano 9, nº 18, p. 50-59. jul./dez. 2008. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043 Acesso em: 04 out. 2021. PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar . Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p. TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 317 p.
Autora da Proposta: Profª Mônica Menin Martins (2022)

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCAR, v. 1, nº 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6> Acesso em 07 ago. 2020.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA: UEBA, v. 22, nº 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441> Acesso em 05 out. 2021.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 290 – 308.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em 20 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em 23 jan 2021.
- BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1961 Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> Acesso em 12 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília-DF: 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em 12 nov. 2020.
- 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 - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília-DF: 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm Acesso em 28 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em 10 nov. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em 23 jan 2021.

BRASIL. **Lei nº10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF: 2001a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em 14 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm Acesso em 24 nov, 20.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras Providências. Brasília-DF: 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 14 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em 07 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília 2001b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 12 jan, 2021.

BRASIL. MEC. **Declaração de Salamanca.** Salamanca – Espanha. 1994. Disponível em :

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 17 nov. 2020.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 24 mar. 2021.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.** Brasília-DF: 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em 14 jan. 2020.

BRASIL. MEC. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília – DF: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf> Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Anísio Teixeira. Censo Escolar – Notas Estatísticas – Censo Escolar 2018. Brasília – DF. Janeiro de 2019. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf . Acesso em 12 maio 2021.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Equipe da Secretaria de Educação Especial/MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 16 mar. 2021.

BRASIL.MEC. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em 21 abr. 2021.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 21 mar. 2021.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em 17 nov. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 228 de 2014**. Altera a Lei nº Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=118223#:~:text=PLS%2022s>. Acesso em 07 ago. 2020.

CAPICOTTO, A. D. **Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário**. 2017. 279 f. Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5248625. Acesso em: 01 jun. 2020.

CHARLOT. B. *Vade-retro*, Satanás: Por que o debate com os antipedagogos é impossível. In: PERRENOUD, P. *et al. A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 140-143.

COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** – L. S. Vigotski. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

CORTELLA. M. S. **A Escola e o Conhecimento**. 2ª edição. São Paulo: Cortez. 1999. 166 p.

DELPRA, S. F. C. **O ensinar, o aprender e o não aprender nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das significações de professores, pedagogos, alunos e seus responsáveis**. 2017. 106 f. Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5586113. Acesso em: 07 jun. 2020.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência intelectual. *In*: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 193 – 214.

GOMES, M. M.; GOMES, F. C.; ARAUJO NETO, B. B.; MOURA, N. D. S.; MELO, S. R. A.; ARAUJO, S. F.; NASCIMENTO, A. K.; MORAIS, L. M. D. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em 21 mar. 2021.

GUEBERT, M. C. C. Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10392/1/Mirian%20Celia%20Castellain%20Guebert.pdf> Acesso em 17 abr. 2020.

HATHENHER, M. L. A. **O ensino da leitura e da escrita para alunos da educação especial: interface com a psicopedagogia**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6013026. Acesso em: 06 jun. 2020.

HENSCHER, N. S. **Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da Língua Portuguesa**. 2017. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5269366. Acesso em: 01 jun. 2020.

IDE, S. M. Alfabetização e Deficiência Mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 01, p. 41-49, 1992. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-1-4.pdf> Acesso em: 29 mar. 2021.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução José Eustáquio Romão. Recife: Editora Massangana. 2010, 140 p.

KE X, LIU J. Deficiência Intelectual. *In* Rey JM (ed), **IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health**. (edição em Português; Dias Silva F, ed). Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions 2015. Disponível em: <https://iacapap.org/content/uploads/C.1-Intellectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf> Acesso em 07 abr. 2021.

LEON, F. L. L., MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Revista Pesquisa e Planejamento Econômico*. V. 32. nº 3. Dez 2002. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf Acesso em 30 maio 21.

LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. vol. 20, n 4. p. 541-554. 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400006&lang=pt Acesso em: 07 jun. 2020.

LERNER, D. O Ensino e o Aprendizado Escolar – Argumentos contra uma falsa oposição. *In*: CASTORINA, J. A, FERREIRO, E., LERNER, D., OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky – Novas contribuições para o debate**. Trad. Cláudia Schilling. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1996. p. 85-146.

MARCHESE, A. A prática das escolas inclusivas. *In*: COLL, César; MARCHESE, Alvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 31–48.

MATTOS, S. M. N. A afetividade com fator de inclusão escolar. **Revista Teias**. Rio de Janeiro. ano 9, nº 18, p. 50-59. jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043> Acesso em: 04 out. 2021.

MENDES, R. C. C. **A formação do professor alfabetizador de crianças com deficiência na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5485976. Acesso em 01 JUN. 2020.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. vol. 40, n.2. p. 449-466. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000200010&lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MULLER, A. Didática(s). *In*: PERRENOUD, P. *et al.* **A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 37-39.

MUNIZ, J. D. **Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa**. 2019. 131 f. Mestrado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7603860. Acesso em: 06 jun. 2020.

MYULAERT, N.; BONAMINO, A.; MICARELLO, H. **Habilidade de leitura no ciclo de alfabetização: uma análise sobre a igualdade de conhecimento**. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. vol.45. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100532&lang=pt. Acesso em 01 jun. 2020.

NASCIMENTO, S. R. M. B., SZMANSKI, M. L. S. Deficiência mental ou intelectual? Implicações no uso das nomenclaturas. *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9. 2013, Curitiba. *Anais* [...] Curitiba – Pontifícia Universidade Católica - PR, 2013. p. 15673-15690. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8309_6175.pdf Acesso em 05 maio 2021.

OLIVEIRA, M K. Pensar a Educação – Contribuições de Vygotsky. *In*: CASTORINA, J. A., FERREIRO, E., LERNER, D., OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky** – Novas contribuições para o debate. Trad. Cláudia Schilling. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1996. p. 51-83.

PEREIRA, R. M. F. **Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual**. 2018. 249 f. Doutorado em Educação - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7409561. Acesso em: 01 jun. 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p.

PERRENOUD, P. *et al.* **A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2005. 144 p.

PLETSCH, M. D., BRAUN, P. A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. **Revista Democratizar**. v II. nº 2 mai/ago. 2008. Rio de Janeiro, Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect-RJ. Disponível em: <http://www.faedec.rj.gov.br/index.php/institucional/revistas-faedec/revista-democratizar/category/4-v2-n2?download=29:Democratizar> Acesso em 17 nov. 2020.

RIBEIRO, J. V. **Práticas pedagógicas de alfabetização: um estudo com professores de crianças com paralisia cerebral**. 2018a. 105 f. Mestrado em Educação – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6293295. Acesso em: 06 jun. 2020.

RIBEIRO, T. M. **Alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais: análise das práticas pedagógicas no contexto do PNAIC**. 2018b. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5744308 . Acesso em: 01 jun. 2020.

ROSA, N. T. **Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5035912. Acesso em 01 jun. 2020.

ROSSATO, S. M., CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**. Maringá. vol. 18, n.4. 2013. p. 737-748. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000400015&lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.881 de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html>. Acesso em 22 jan. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª edição. Campinas: Autores Associados. 2011. 137 p.

SEBÁSTIAN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a elas: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Educacion**, v.32, n. 2, p. 193 a 208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772> Acesso em: 15 ago. 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E., ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas Estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514/9017> Acesso em: 09 ago. 2021.

SCHIPPER, C. M., VESTENA, C. L. B. Características do raciocínio do aluno deficiente intelectual à luz da Epistemologia Genética. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá. vol. 20, n. 1. p. 79 – 88. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100079&lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2020.

SIQUEIRA, R. R. F. **Práticas pedagógicas**: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização? 2018. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6313762. Acesso em 01 jun. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 317 p.

APÊNDICE A – Convite ao participante

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa para Mestrado na área de Educação “Aluno com deficiência intelectual em sala de aula: responsabilidades e interações entre professor e monitor”, de responsabilidade da pesquisadora Mônica Menin Martins.

Sua participação contribuirá para compreendermos melhor como ocorre a interação entre o(a) professor(a) e o(a) monitor(a) no acompanhamento do(a) aluno(a) com deficiência intelectual na sala de aula, destacando a possibilidade de os resultados auxiliarem mais efetivamente o aprendizado desse(a) aluno(a).

Sua contribuição será através do preenchimento de um questionário virtual que não terá identificação, garantindo o anonimato das respostas.

Por favor, se puder colaborar ou tirar dúvidas, faça contato com a pesquisadora por e-mail ou whatsapp.

Agradeço

(14)99709-0980

monica011071@gmail.com

APÊNDICE B – Questionário para o professor

Professor, pedimos que as respostas às questões sejam baseadas em suas experiências em sala de aula em anos anteriores ou atual, tendo matriculados <u>alunos com deficiência intelectual</u> , com outras deficiências associadas ou não (Síndrome de Down, Autismo, paralisia cerebral, doença degenerativa, etc).	
Questão	Tipo de resposta
1 – Qual sua formação? () Magistério () Pedagogia () outra: _____	1 alternativa
2 – Você possui formação na área de Educação Especial? () sim () não	1 alternativa
2.1– Se você respondeu “sim” à questão anterior, responda abaixo: a) Qual do tipo de formação (aperfeiçoamento, especialização, <i>lato sensu</i> , etc) _____ b) Instituição _____ c) Ano de conclusão _____	Aberta
3 – Há quanto tempo você é professor(a) do Ensino Fundamental nas séries iniciais? () 1 a 3 anos () 3 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () mais de 20 anos	1 alternativa
4- Quantas vezes você já teve alunos com deficiência em suas salas? () apenas 1 vez. () poucas vezes. () praticamente todos os anos.	1 alternativa
5 - Que tipo de orientações ou formação você teve na última vez que trabalhou com aluno com deficiência. Podem ser assinaladas várias alternativas. () orientações de psicopedagoga da escola. () orientações da professora de A.E.E. () capacitação com equipe do AME. () orientações dos profissionais que trabalhavam com o aluno. () não teve nenhuma orientação específica.	Múltiplas alternativas
6– Como você acompanhou o desenvolvimento da alfabetização de seus alunos com deficiência intelectual? () através de atividades realizadas pelo aluno. () através de observação durante a realização de atividades específicas de avaliação. () através da observação de atividades cotidianas.	1 alternativa
7– Quando havia laudo que indicasse a deficiência intelectual, como você considerou a alfabetização do aluno? () adaptou atividades, mas sem o objetivo de alfabetizar. () trabalhou as mesmas atividades que os demais, porque se tem um laudo, não há como se alfabetizar. () trabalhou com atividades adaptadas para alfabetizar.	1 alternativa
8– Você considera a sua comunicação com os alunos com deficiência intelectual: () fácil, consegue se comunicar bem e se relacionar com afeto. () difícil, pois não consegue lidar bem com os alunos com deficiência. () fácil, pois parecem ser mais infantis e carinhosos. () difícil, pois são alunos retraídos e não gostam de intervenções. () difícil, pois se envolve emocionalmente. () difícil, pois eles requerem mais tempo de atenção e você tem os demais alunos para atender.	1 alternativa
9- De maneira geral, o que você considera que pode impedir que sua comunicação com o aluno com deficiência seja melhor/ainda melhor? () informação sobre a deficiência. () informação sobre como adaptar conteúdos. () apoio psicológico para mim. () classes muito numerosas, não sobrando tempo e oportunidade para interagir com o aluno. () excesso de conteúdos no currículo, esgotando o tempo de aula, impedindo que o aluno tenha mais atenção. () nenhuma das alternativas. () todas as alternativas.	1 alternativa
10- Que tipo de apoio extra, dentro ou fora da sala, você acha que seria o ideal para um aluno com deficiência intelectual? Podem ser assinaladas várias alternativas. () se tiver condições não precisa de apoio. () apenas o monitor dentro da sala é suficiente.	

<input type="checkbox"/> apoio da família em atividades pedagógicas elaboradas pelo professor e realizadas em casa. <input type="checkbox"/> profissional que dê apoio pedagógico dentro da sala de aula. <input type="checkbox"/> professor especialista no período oposto (AEE). <input type="checkbox"/> profissional da saúde (psicóloga, fonoaudióloga, neurologista).	
11- O que você considera que seria importante para o professor que tem o aluno com deficiência em sua sala? Numere em ordem de importância, começando pelo 1 - o menos importante. Se houver algum item que você não considera nada importante, coloque 0 (zero) <input type="checkbox"/> fazer mais cursos de pós-graduação. <input type="checkbox"/> ter mais capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação. <input type="checkbox"/> receber orientações dos profissionais que atendem o aluno na escola. <input type="checkbox"/> receber orientações dos profissionais da saúde que atendem o aluno. <input type="checkbox"/> receber capacitação específica para a deficiência do aluno em questão naquele ano. <input type="checkbox"/> ter momentos coletivos com outros professores para troca de experiências.	Classificação de todas as alternativas
12- Qual tipo de apoio você solicitava ao monitor? Podem ser assinaladas várias alternativas. <input type="checkbox"/> cuidar da higiene da criança. <input type="checkbox"/> auxiliá-la no manuseio e organização dos materiais escolares. <input type="checkbox"/> cuidar para que a criança permanecesse atenta. <input type="checkbox"/> pedir para que explicasse as atividades para a criança. <input type="checkbox"/> nunca solicitou nenhum apoio. <input type="checkbox"/> outros (especificar) _____	Múltiplas alternativas
13 - Durante as aulas, quando havia monitor: <input type="checkbox"/> você se dirigia individualmente ao aluno, para explicações, mas depois deixava o monitor direcionar a atividade. <input type="checkbox"/> você explicava para a classe de maneira geral e deixava que o monitor explicasse para o aluno. <input type="checkbox"/> você explicava individualmente para o aluno e acompanhava a realização da atividade. <input type="checkbox"/> você sempre preparava atividades adaptadas para o monitor ir realizando com o aluno enquanto você ministrava os conteúdos para o restante da sala. <input type="checkbox"/> algumas vezes você explicava individualmente ao aluno, outras vezes você explicava de maneira geral e o monitor detalhava, dependendo da complexidade da atividade.	1 alternativa
14- Durante as aulas, quando o monitor estava presente: <input type="checkbox"/> você acompanhava o desenvolvimento da atividade. <input type="checkbox"/> você deixava que somente o monitor acompanhasse o desenvolvimento da atividade. <input type="checkbox"/> você não acompanhava o desenvolvimento, mas fazia interferências após o término da mesma. <input type="checkbox"/> você acompanhava o desenvolvimento, fazendo interferências durante a realização da atividade.	1 alternativa
15 – Como você avalia o trabalho que foi prestado pelo monitor na sua última experiência? <input type="checkbox"/> atendeu totalmente ao esperado. <input type="checkbox"/> não atendeu ao esperado. <input type="checkbox"/> atendeu o esperado após sua intervenção sobre a maneira como deve trabalhar com o aluno.	1 alternativa
16- Descreva como você considera que seja uma relação ideal entre o professor e o aluno com deficiência.	Aberta

APÊNDICE C – Questionário para o monitor

<p>Monitor, pedimos que as questões sejam baseadas em suas experiências de anos anteriores. Solicitamos que sejam considerados os alunos com deficiência intelectual ou com outras deficiências associadas ou não (Síndrome de Down, Autismo, paralisia cerebral, doença degenerativa, etc).</p>	
Questão	Tipo de resposta
<p>1 – Qual a sua formação?</p> <p>() Ensino Médio</p> <p>() Magistério</p> <p>() Pedagogia</p> <p>() Curso técnico em _____</p> <p>() Curso superior em _____</p>	1 alternativa
<p>2 – Há quantos anos está nessa função?</p> <p>() 1 a 3 anos</p> <p>() 3 a 5 anos</p> <p>() 5 a 10 anos</p> <p>() 10 a 15 anos</p> <p>() 15 a 20 anos</p>	1 alternativa
<p>3- Que tipo de formação você teve para desempenhar suas funções?</p> <p>() capacitação oferecida pela Secretaria de Educação.</p> <p>() curso de aperfeiçoamento ou especialização custeado com recursos próprios.</p> <p>() não teve formação.</p>	1 alternativa
<p>4- Que tipo de formação você considera que deveria ter para desempenhar suas funções?</p> <p>() capacitação oferecida pela Secretaria de Educação.</p> <p>() orientações dos profissionais que trabalham com o aluno fora da escola (psicóloga, fonoaudióloga, por exemplo)</p> <p>() momentos coletivos onde os monitores podem compartilhar experiências.</p> <p>() não considera que deva haver formação.</p>	1 alternativa
<p>5- A quem você recorre quando tem alguma dúvida quanto à sua conduta com o aluno?</p> <p>() pai/mãe do aluno.</p> <p>() professor.</p> <p>() coordenador pedagógico.</p> <p>() diretor da escola.</p> <p>() não recorro a ninguém, espero que a situação se resolva por si mesma.</p>	1 alternativa
<p>6- Na sua última experiência com aluno com deficiência intelectual, você:</p> <p>() atuava apenas nas atividades de higiene pessoal, locomoção e alimentação.</p> <p>() ajudava o professor, explicando as atividades para o aluno.</p>	1 alternativa
<p>7 – Como você viu a comunicação do professor com você, na sua última experiência?</p> <p>() o professor me considerava como apoio pedagógico, esperando que eu explicasse e ajudasse o aluno a fazer a atividade.</p> <p>() o professor me considerava como apoio das atividades pessoais do aluno, não pedindo meu auxílio nas atividades pedagógicas.</p> <p>() o professor não mantinha uma boa comunicação comigo, poucas vezes me dirigindo a palavra.</p> <p>() o professor mantinha uma boa comunicação comigo, me explicando a rotina da aula para que eu pudesse auxiliar o aluno.</p> <p>() o professor deixava o aluno sob minha responsabilidade em todas as situações, sem dirigir-se a ele individualmente.</p>	1 alternativa
<p>8 – Como você viu a comunicação entre você e o aluno? Podem ser assinaladas mais de uma resposta.</p> <p>() o aluno e eu desenvolvemos um relacionamento afetuoso e respeitoso.</p> <p>() o aluno e eu desenvolvemos um relacionamento respeitoso, com certo distanciamento.</p> <p>() o aluno me considerava seu professor.</p> <p>() o aluno tinha dificuldade em acatar minhas ordens, precisando sempre ouvir o professor dar a ordem antes de cumpri-la.</p> <p>() o aluno somente obedecia minhas ordens, e não as do professor.</p> <p>() o aluno não me aceitava e não queria que eu o ajudasse nas atividades pedagógicas e pessoais.</p>	Múltiplas alternativas
<p>9 – Como você considera a comunicação entre professor e aluno com deficiência na explicação das atividades e conteúdos?</p> <p>() não considero essencial, pois consigo transmitir tão bem quanto o professor.</p> <p>() não considero importante, pois o aluno com deficiência aprende muito pouco e o professor tem mais alunos com quem se preocupar.</p> <p>() considero importante e não acho que seja minha função explicar no lugar do professor.</p>	1 alternativa