

DENISE AP. RESENDE SILVA

Concepções de deficiência e práticas pedagógicas de professoras apoio na escola fundamental: estudo em um município de Minas Gerais

São João del-Rei

PPGPSI-UFSJ

Ano 2021

DENISE AP. RESENDE SILVA

Concepções de deficiência e práticas pedagógicas de professoras apoio na escola fundamental: estudo em um município de Minas Gerais

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Área de Concentração: Psicologia
Linha de Pesquisa: Instituições, Saúde e Sociedade
Orientadora: Prof. Dra. Maria Nivalda de Carvalho-Freitas

São João del-Rei
PPGPSI-UFSJ
Ano 2021

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

586c Silva, Denise Aparecida de Resende .
 Concepções de deficiência e práticas pedagógicas de
professoras apoio na escola fundamental: estudo em
um município de Minas Gerais / Denise Aparecida de
Resende Silva ; orientadora Maria Nivalda de
Carvalho-Freitas. -- São João del-Rei, 2021.
 47 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Psicologia) -- Universidade Federal de São João del
Rei, 2021.

 1. Crenças. 2. Professora apoio. 3. Práticas
pedagógicas. I. Carvalho-Freitas, Maria Nivalda de ,
orient. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 123 / 2021 - PPGPSI (13.24)

Nº do Protocolo: 23122.044745/2021-32

São João del-Rei-MG, 03 de dezembro de 2021.

A Dissertação "**Concepções de deficiência e práticas pedagógicas de professoras apoio na escola fundamental: estudo em um município de Minas Gerais**"

elaborada por **Denise Aparecida de Resende Silva**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRA EM PSICOLOGIA

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Nara Liana Pereira Silva (UFJF)
Assinado por concordância com ata de defesa realizada por videoconferência

(Assinado digitalmente em 03/12/2021 14:50)
LARISSA MEDEIROS MARINHO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
COPSI (12.70)
Matrícula: 1759778

(Assinado digitalmente em 03/12/2021 16:03)
MARIA NEVALDA DE CARVALHO FREITAS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
OPSI (12.25)
Matrícula: 1142213

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://slpac.ufsj.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **123**, ano:
2021, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **03/12/2021** e o código de
verificação: **9777f02d32**

SUMÁRIO

Apresentação.....	3
Artigo: Crenças e práticas pedagógicas de professoras apoio: um estudo em um município de Minas Gerais	
Introdução.....	10
Referencial teórico.....	13
Método.....	17
Resultados e discussões.....	18
Conclusão	30
Referências bibliográficas.....	31
Considerações finais.....	34
Referências da apresentação e das considerações finais.....	36
Anexo.....	39

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia tá aqui.

Emicida

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Sousa Santos

APRESENTAÇÃO

Não há como falar de Inclusão sem citar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que tornou a definição do conceito de NEE (Necessidades Educacionais Especiais), mais abrangente. O conceito, surgido na década de 70 a partir da formulação do relatório Warnock, passa, a partir da Declaração, a contemplar alunos cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem com a manifestação de desvantagem ou sobredotação, problemas de conduta ou de ordem emocional, além de situação de risco psicossocial ou pertencimento a minorias. Com isso, em seus princípios, a educação inclusiva passa a contemplar a diversidade entre os alunos e a procurar adequar meios e recursos para os processos educacionais (Silveira, Enumo, Pozzatto & Paula, 2014).

A Declaração se torna um marco histórico e um influenciador de toda a política atual sobre deficiência que, no Brasil, remonta aos tempos do Império. Nesse período são criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2007).

Várias leis e políticas foram publicadas entre as décadas de 90 e início dos anos 2000, todas em favor dos ideais da inclusão, apesar de manterem a concepção de deficiência dentro de uma perspectiva tecnicista e funcionalista (Kuhnen, 2017). A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96), no artigo 96, determinou que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículo, métodos, recursos e organização, específicos para atender suas necessidades; e no artigo 37, que a educação básica deveria oferecer "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho", o que oficializava a necessidade da escola se modificar para esse novo contexto. A Educação Especial é tratada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela primeira vez em 1961; em 1994 é criada a Política Nacional de Educação

Especial, baseada ainda numa perspectiva de integração, onde ao aluno cabia modificar-se para se integrar à escola, sem que essa precisasse se adaptar.

As legislações e documentos do MEC (Ministério da Educação) buscaram defender e sustentar o processo de escolarização de todos os alunos, como foi o caso dos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 1998; 2001, 2014), em que o governo oficializou que o grande avanço da década na educação deveria ser a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. A Secretaria da Educação Especial do MEC que foi extinta no atual governo, também publicou textos, livros e leis sobre o assunto, que serviram de referência para escolas na orientação para construção de escolas inclusivas. As garantias legais para o direito de acesso e permanência na educação regular de todos os alunos, assim como as publicações científicas relacionadas a esta temática foram importantes para construir um conjunto de ideias que cultivaram o reconhecimento da diversidade humana, do direito de todos à educação e do papel da escola e dos educadores em criar condições de acesso e permanência de todos na escola.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que entrou em vigor em 2008 considera como alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), aqueles com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, articulando a educação especial ao ensino regular e orientando o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos também nesse contexto. Essa política tem seu paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, considerando igualdade e diferença como valores indissociáveis e avançando em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2007).

Em 30 de setembro de 2020 foi promulgado o Decreto 10502/20 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O ponto mais controverso do referido decreto prevê como diretriz a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em classes e escolas regulares inclusivas, além de classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço (art. 6º, I). Várias entidades emitiram notas de repúdio por entender que o Decreto 10502/20 viola diretamente a garantia do acesso ao sistema inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida para as pessoas com deficiência ao colocar as classes e escolas especializadas como uma opção a classes e escolas regulares inclusivas. Entre essas entidades estão a Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos – ANADEP, representante de mais de seis mil defensoras e defensores públicos estaduais e distritais das 27 unidades da federação, bem como responsável pela promoção e proteção de direitos de milhões de pessoas em situações de vulnerabilidades, por meio da Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência e da Comissão da Infância e Juventude e a comunidade científica vinculada à

Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), ao Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e ao AcolheDown (Anadep, 2020; Abrasco, 2020). O decreto foi suspenso por uma liminar do Supremo Tribunal Federal por ser considerado inconstitucional, portanto não está em vigor atualmente.

A presente pesquisa, por estar inserida no campo da educação, adotará o termo alunos com necessidades educacionais especiais em consonância com a Política Nacional de Educação Especial, apesar desse termo ter críticas, como a de Len Barton, pioneiro no estudo sociológico de educação na área de estudos sobre deficiência. Para ele, o rótulo “necessidades especiais” indica uma impotência para a pessoa com deficiência, além de uma questão de relação de poder na definição de quem possui “necessidades” ou não (Nepomuceno, 2019).

Também no estado de Minas a Política Educacional Inclusiva se orientou pelo reconhecimento do direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação, respeito à individualidade e valorização da diversidade, tendo como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. O governo do estado lançou, no ano de 2020, a resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, seguindo o Decreto Federal 10502/20. A nova resolução traz algumas mudanças em relação ao que já havia sido estabelecido pelo Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2014), como uma maior responsabilidade do professor regente pelo aluno incluído, a criação de centros especializados e a volta e regularização de escolas especiais. Assim como o decreto federal, a nova resolução ainda está sob debate e não foi implementada na prática.

O município de São João del-Rei não tem uma legislação específica para a Educação Inclusiva, usando como referência a atuação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, através do Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2014). De acordo com o referido Guia, o atendimento educacional especializado (AEE) tem função complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. O AEE é oferecido na forma de atendimento contra-turno na sala recurso ou através de uma professora apoio que, em uma ação integrada com a professora regente, favoreça o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento, a professora deve ter como

base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar.

No ano de 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SME-SJDR), procurando atender a uma das metas do Plano Decenal da Educação, criou o CEREI – Centro de Referência em Educação Inclusiva. O projeto contou inicialmente com uma equipe de três psicólogas, um fonoaudiólogo, uma assistente social e três pedagogas. Eu sou uma das psicólogas atuantes no projeto. Damos apoio às escolas municipais com atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, através de oficinas psicopedagógicas e com atendimento aos profissionais da escola, por meio de orientação e capacitação mensal feita nos Encontros com Professoras Apoio e Sala de Recurso (EPAR). Foi por causa da proximidade com as professoras apoio durante os EPAR que surgiu a motivação para esta pesquisa. As professoras apresentavam muitas dúvidas, angústias e incertezas quanto ao processo de inclusão. A fala de uma delas, “tenho muita dó do meu aluno”, me fez refletir sobre como a crença em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos poderia interferir na prática pedagógica desenvolvida.

As práticas capazes de atender as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais recaem sob a responsabilidade das professoras apoio, mas as modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que a professora apoio, sozinha, as realize. Diversificação de materiais, organização do tempo, modificações no espaço físico da sala de aula, atividades entre grandes ou pequenos grupos, entre outras estratégias de ensino, tornam a prática pedagógica um desafio diário, pois exigem das profissionais conhecimentos diversificados sobre quais estratégias devem ser utilizadas, assim como mais informações sobre seu aluno e suas reais necessidades (Zerbato & Mendes, 2018; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Muis & Carvalho, 2010; Vilaronga & Mendes, 2014; Silveira et al., 2014; Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches & Pereira, 2015).

As professoras apoio têm um papel fundamental na filosofia de inclusão escolar que pressupõe que não só o acesso, mas a permanência, participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial sejam garantidas. Elas têm, entre suas atribuições, que atuar junto à professora regente para definir as estratégias pedagógicas favoráveis ao acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo, adaptando/flexibilizando material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula, desenvolvendo formas de comunicação simbólica e estimulando o aprendizado da linguagem expressiva. Também está entre suas atribuições identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva para atender às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promover sua aprendizagem por meio da informática acessível;

ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula; promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola (Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, 2014).

Embora existam prescrições a respeito das atividades de trabalho a serem desempenhadas pelas professoras apoio, vários estudos apontam que a figura do professor, com suas práticas, crenças, habilidades, formação, emoções e valores influenciam sobremaneira o processo de inclusão (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Musis & Carvalho, 2010; Vilaronga & Mendes, 2014; Sanini & Bosa, 2015; Silveira et al., 2014; Mata et al. 2015; Omote, Oliveira, Baleotti & Martins, 2005).

Segundo Rosin-Pinola e Del Prette (2014), o nível de formação (em serviço, graduação ou pós-graduação) que mais contribui para melhorar práticas educacionais no contexto da inclusão permanece bastante indeterminado. A existência de leis e declarações que defendem a inclusão, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, apenas criam conceitos e representações sobre o que seja este processo sem, contudo, dar conta da realidade escolar de cada instituição. Para Musis e Carvalho (2010), isso tem sido feito sem as providências necessárias para um preparo adequado das professoras, forçando-as a trabalhar com as noções de normalidade e desvio, a partir apenas do senso comum.

Amaral e Monteiro (2016) falam de uma preocupação em identificar que olhar é atribuído aos alunos com necessidades educacionais especiais nos contextos escolares inclusivos, já que o problema não se concentra mais na inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nos espaços educativos, mas em pensar de que forma o conhecimento estará acessível a eles nesses espaços. As crenças educacionais parecem ter uma influência no processo ensino-aprendizagem, se caracterizando por ideias, julgamentos e valores a respeito de temas relacionados à educação, que se manifestam, de

forma consciente ou não, através da prática pedagógica do professor (Sanini & Bosa, 2015). Quando identificados aspectos comuns a uma crença, podendo distingui-la das demais e permitindo a caracterização de um padrão de percepção da deficiência, temos o que Carvalho-Freitas (2007) denomina concepção de deficiência, que pode ter a normalidade como matriz de interpretação, a deficiência vista como fenômeno espiritual, inclusão como matriz de interpretação e a matriz técnica.

Kuhnen (2017), também entende que a definição ou a forma de compreender a deficiência influencia o modo de organizar os processos educacionais para os alunos com necessidades educacionais especiais e fez um estudo nos documentos sobre a concepção de deficiência na política de Educação Especial Brasileira no período de 1973 à 2016

percebendo mudanças, disputas e polarizações em torno dessa concepção assim como nos modelos de atendimento ao longo do período analisado. Para a autora, apesar da perspectiva tecnicista e funcionalista presente nos discursos educacionais ter se reconfigurado em termos de diferença e diversidade ou multiplicidade cultural, enriquecedores do ser humano, não existe ruptura na dicotomia entre normal e patológico. Nas escolas, ainda se utiliza da medicina para fazer o diagnóstico e o encaminhamento para o atendimento educacional especializado. A deficiência continua sendo definida em relação a sujeitos que desviam para mais e para menos em termos de padrões físico, social, comportamental e que precisam de serviços especializados, não se libertando da autoridade biomédica (Diniz, 2007).

O modelo individual/médico e o modelo social/ diversidade são as duas perspectivas teóricas predominantes nos estudos sobre a deficiência. O modelo individual/médico, baseado no positivismo e focado nas questões fisiológicas, objetiva restaurar o corpo à normalidade e considera a lesão um problema do indivíduo. Já o modelo social/diversidade se baseia no materialismo histórico e considera que os problemas das pessoas com deficiência são causados por falhas de uma sociedade que precisa mudar (Bisol, Pegorini, Valentini, 2017).

As práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva, são formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado. Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2018) discutem o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras.

A presente pesquisa foi realizada considerando que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares é uma realidade regulamentada por leis; que existe uma lacuna nas pesquisas em relação às professoras apoio e suas práticas pedagógicas, além de considerar a importância das professoras no processo inclusivo e a influência que as concepções de deficiência delas têm em relação à inclusão. O objetivo principal foi identificar as crenças sobre a deficiência das professoras apoio e a sua relação com práticas de ensino por elas utilizadas junto aos alunos com deficiência.

Acredita-se que identificar essas características presentes no contato com pessoas com deficiência pode auxiliar na construção de estratégias de formação de professoras, minimizando as desvantagens desses alunos no processo de escolarização.

OBJETIVO

Objetivo geral

Compreender possíveis relações entre as crenças das professoras apoio sobre a deficiência e as práticas pedagógicas por elas adotadas.

Objetivos específicos

Identificar as principais crenças da professora sobre a deficiência.

Identificar quais são as ações e estratégias adotadas pelas professoras apoio.

MÉTODO

A primeira etapa da pesquisa, quantitativa, caracterizou as professoras apoio segundo suas crenças sobre deficiência. Participaram dessa etapa 58 professoras apoio da rede municipal de educação de São João Del-Rei. Foram aplicados, coletivamente, o Inventário de Concepções de Deficiência (Carvalho-Freitas, 2012) adaptado para o contexto escolar (Anexo B) e o Inventário de Modelo de Deficiência (Carvalho-Freitas, Tette & Lopes, 2019) (Anexo C), ambos com o objetivo de identificar as principais crenças das professoras sobre a deficiência. Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva, a fim de identificar a distribuição percentual das respostas relacionadas às concepções de deficiência e aos modelos de deficiência. As professoras também responderam a um questionário com características sociodemográficas e às questões abertas que acompanham os inventários (Anexo D). Essa etapa resultou em três clusters. Cluster 1: caracterizado por uma concepção de deficiência menos inclusiva e menos espiritual que os outros clusters. Cluster 2: caracterizado por acreditar menos no modelo individual e concordar mais com o modelo social/diversidade da deficiência, além de se identificar mais com a inclusão e espiritual que o C1. Cluster 3: caracterizado por não se posicionar em nenhuma das questões, mantendo todos os resultados intermediários.

A segunda etapa, qualitativa, buscou identificar quais as práticas pedagógicas ou comportamentos as professoras apoio adotaram para diminuir dificuldades encontradas e promover um aprendizado significativo aos alunos apoiados.

Foram analisados os cadernos de acompanhamento dos alunos com os relatos do cotidiano escolar, baseado na análise de conteúdo de Bardin (2011).

A dissertação foi realizada em forma de artigo submetido em periódico qualificado pelo Qualis Capes, conforme normas do Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender possíveis relações entre as crenças das professoras apoio sobre a deficiência e as práticas pedagógicas por elas adotadas.

A primeira etapa, quantitativa, caracterizou as professoras apoio segundo suas concepções e modelos de deficiência. Com a participação de 58 professoras apoio da rede municipal de educação de São João Del-Rei e aplicação, de forma coletiva, do Inventário de Concepções de Deficiência (Carvalho-Freitas, 2012) adaptado para o contexto escolar e o Inventário de Modelo de Deficiência (Carvalho-Freitas, Tette & Lopes, 2019), analisados por meio da estatística descritiva, a fim de identificar a distribuição percentual das respostas relacionadas às concepções de deficiência e aos modelos de deficiência, essa etapa resultou em três *clusters*. O primeiro se caracterizou por uma concepção de deficiência menos inclusiva e menos espiritual que os outros dois. O segundo se identificou mais com a inclusão e com a matriz espiritual, concordando mais com o modelo social/diversidade e menos com o modelo individual da deficiência. O terceiro manteve os resultados intermediários por não se posicionar em nenhuma questão.

A segunda etapa, qualitativa, buscou identificar quais as práticas pedagógicas ou comportamentos as professoras apoio adotaram para diminuir dificuldades encontradas e promover um aprendizado significativo aos alunos apoiados.

Foram analisados os cadernos de acompanhamento dos alunos com os relatos do cotidiano escolar, baseado na análise de conteúdo de Bardin (2011), resultando em quatro categorias de grupos: o grupo inclusivo, o grupo com práticas pedagógicas inclusivas assistemáticas, o grupo sem elementos e o grupo baseado em descrição do comportamento do aluno, sem apresentação de práticas pedagógicas.

Os aspectos comuns a uma crença que permitiram a caracterização de um padrão de percepção da deficiência, distinguindo-a das demais em três clusters diferentes se mostraram nessa pesquisa altamente relacionados com as práticas desenvolvidas pelas professoras apoio, como já havia sido apontado por várias pesquisas na área (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Muis & Carvalho, 2010; Vilaronga & Mendes, 2014; Sanini & Bosa, 2015; Silveira et al., 2014; Mata et al. 2015; Omote, Oliveira, Baleotti & Martins, 2005) indicando que a concepção de deficiência/crença das professoras apoio para a educação especial influencia o modo de organizar o processo educacional para os alunos com necessidades educacionais especiais, podendo favorecê-lo ou torná-lo quase impossível.

As professoras do Cluster 1, menos inclusivo, em sua maioria tiveram práticas mais centradas no aluno, em sua dificuldade e comportamento, com preocupação com a medicação e sem apoio da família e da equipe escolar, numa visão normalizadora que acredita que apenas a socialização é suficiente para a inclusão do aluno.

As professoras do Cluster 2, com crenças que privilegiaram claramente uma perspectiva mais inclusiva, em sua maioria tiveram práticas equivalentes ao que preconiza o desenho universal da aprendizagem, diversificando materiais, organizando o tempo, respeitando as emoções e adequando as condições de aprendizagem do aluno, focando suas possibilidades e capacidades além de ter bom apoio da família e da equipe escolar.

O cluster 3 não se posicionou em nenhuma das questões, mantendo todos os resultados intermediários. Isso significa que esse cluster demonstrou uma ambiguidade ou incerteza em relação aos pressupostos das matrizes de interpretação, ou seja, as professoras desse grupo creditam o desempenho dos alunos a fatores outros que não a deficiência ou a organização da sociedade. Anjos, Andrade e Pereira (2009) identificaram “outros” que apareceram na fala dos professores de sua pesquisa como forma de externalizar as instâncias decisórias e propositivas da inclusão como o governo, o sistema escolar, os alunos, os pais e o pessoal do atendimento especializado.

Ao identificar que as concepções de deficiência das professoras apoio influenciam suas práticas pedagógicas, a presente pesquisa aponta para o que Rosin-Pinola e Del Prette (2014) chamam de redefinição do papel das professoras de ensino especial, buscando a construção de estratégias de formação dessas professoras, a fim de minimizar as desvantagens dos alunos com necessidades especiais no processo de escolarização.

Além disso, outra constatação importante da presente pesquisa foi o papel da organização escolar como possível fonte de mudança e reestruturação das práticas pedagógicas. Professoras com crenças mais inclusivas, quando em escolas que não fazem menção ao trabalho em equipe e com colegas de trabalho com relatos sem práticas inclusivas, também seguiram esse caminho em seus relatórios. Enquanto isso, o contrário também foi identificado. Professoras que têm visão mais normalizadora da deficiência ao trabalhar em contextos que buscam a inclusão também apresentaram práticas inclusivas, mesmo que não sistematizadas.

Por fim, outro elemento empírico importante para as discussões sobre a inclusão verificado foi a correlação significativa entre a educação infantil e os princípios do DUA – desenho universal da aprendizagem, tomado na pesquisa como referência de práticas pedagógicas inclusivas. A maioria das professoras da educação infantil seguiu os princípios do DUA, trabalhando de forma mais lúdica e atenta ao aluno e demonstrando que os conteúdos que exigem comprovação de competência dos anos posteriores à educação infantil ainda são ponto crítico na educação inclusiva. A principal limitação da pesquisa se refere ao fato de ter sido realizada apenas em um município de uma região específica do país. Outras pesquisas buscando relacionar crenças e práticas pedagógicas precisam ser realizadas para ampliar o escopo de compreensão sobre essa temática.

Referências

- Abrasco – Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. Recuperado em 19 de dezembro, 2020 de www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/
- Amaral, M. H., & Monteiro, M. I. B. (2016). Análise de obras cinematográficas para compreender as concepções de professores sobre o aluno com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22 (4), 511-526.
- Anadep - Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos, Nota técnica 202014 – CDPCD/CIJ/CONDEGE/ANADEP. Recuperado em 19 de dezembro, 2020, de www.anadep.org.br/wtk/pagina/materia?id=46254
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB no. 2
- Brasil. (2014). *Plano nacional de educação – Lei nº 13.005/2014*. Recuperado em 10 de novembro de 2018, de <http://pne.mec.gov.br/>
- Brasil. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial.
- Carvalho-Freitas, M. N. (2002). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 155-172.
- Carvalho-Freitas, M. N. (2007). *A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: um estudo entre as concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho*. 315 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Carvalho-Freitas, M. N. (2012). Validação do Inventário de Concepções de Deficiência em Situações de Trabalho (ICD-ST). *Psico-USF*, 17(1), 33–42. doi: 10.1590/S1413-82712012000100005
- Carvalho-Freitas, M. N., Guimarães, A. C., Rocha, G. B. D., Souto, J. F. & Santos, L. M. M.. (2014). Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência.

Psicologia e Sociedade, 27 (1), 201-220.

Carvalho-Freitas, M. N., Tette, R. G., & Lopes, F. L. (2019). Evidências de Validade do Inventário de Modelos da Deficiência: Modelo Individual, Modelo Social e Modelo da Diversidade. *Anais do XLIII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*. São Paulo: ANPAD.

Declaração de Salamanca. (1994). *Necessidades educativas especiais- NEE*. In: Conferência Mundial sobre NEE: Salamanca/Espanha: UNESCO.

Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais- Versão 3 (atualizada em junho -2014)

Kuhnen, R. T. (2017). A concepção de deficiência na política de educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, 23 (3), 329-344.

Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C. & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto acadêmico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 33 (4).

Musis, C. R. de & Carvalho, S. R. de. (2010). Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação Social*, 31, (110), jan.-mar.

Nepomuceno, M. F. (2019). Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência: uma análise sobre o modelo social. Tese de doutorado: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Rosin-Pinola, A. R., Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 20 (3).

Sanini, C. & Bosa C. A. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*. 20 (3), 173-183.

Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., Pozzatto, R. N. & Paula, K. M. P. de. (2014). Indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 40(1) São Paulo, jan./mar.

Vilaronga, C. A. R. & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 95 (239), Brasília jan./abr.

Zerbato, A. P. & Mendes, E. G (2018). Desenho universal para a aprendizagem como

estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22 (2), abril/ junho.

ANEXO A

PESQUISA: Características psicossociais dos professores apoio da rede municipal de São João Del-Rei

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A pesquisa Características psicossociais dos professores apoio da rede municipal de São João Del-Rei, tem por objetivo identificar aspectos considerados relevantes na relação entre professor apoio e alunos com deficiência contribuindo para a construção de ações de formação que possam ampliar as possibilidades de autonomia, independência e aprendizagem dos alunos. Será necessário responder questionários, participar de entrevistas e grupos focais os quais não implicam em riscos ou desconfortos.

Em caso de dúvida em relação a este documento, você pode entrar em contato com a Comissão Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São João del Rei – cepes@ufsj.edu.br / (32) 3379-2413

Telefone de contato do pesquisador: (32) 3379-5599 (de 8:00 às 12:00 horas) Denise Resende Silva

Mestranda em Psicologia UFSJ

Psicóloga CEREI/Prefeitura Municipal de São João del Rei



Profª. Dra. Maria Nivalda de Carvalho Freitas

Depto. de Psicologia/UFSJ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____ (nome do voluntário), RG _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a qual serei submetido. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento e concordo em participar voluntariamente da pesquisa. Sei que meu nome não será divulgado, não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Além disso, permito a divulgação dos dados da pesquisa em publicação, garantindo o anonimato dos participantes.

_____, _____,

___/___/___ (Cidade) (Assinatura do participante) (Data)