

Crenças e práticas pedagógicas de professoras apoio: um estudo em um município de Minas Gerais

Denise Aparecida de Resende Silva¹

Orcid: 0000000280068958

Maria Nivalda de Carvalho-Freitas²

Orcid: 0000000170717179

Resumo

A inclusão tem trazido desafios para a prática e para a produção de conhecimento na educação. Por exemplo, a necessidade de se compreender as crenças sobre a deficiência, práticas pedagógicas adotadas, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e o desenho universal da aprendizagem (DUA). OBJETIVO/MÉTODO: Esta pesquisa visa compreender possíveis relações entre as crenças das professoras de apoio sobre a deficiência e as práticas pedagógicas por elas adotadas. A pesquisa teve duas etapas. A primeira, quantitativa, organizou, em 3 agrupamentos, as 58 professoras de apoio segundo suas crenças sobre a deficiência. Na segunda, qualitativa, analisou-se o conteúdo de 32 cadernos de registro do trabalho das professoras, e levou a 4 grupos, categorizados conforme práticas pedagógicas adotadas. CONCLUSÕES: Relacionando as crenças e as práticas pedagógicas pôde ser verificado que a concepção de deficiência/crença das professoras-apoio, influencia o modo de organizar o processo educacional inclusivo favorecendo-o ou tornando-o quase impossível.

Palavras-chave: professora de apoio; crença; inclusão escolar.

Abstract

Inclusion has brought challenges to both practice and the production of knowledge in education. For example, the need to understand beliefs about disability, adopted pedagogical practices, the construction of truly inclusive education, and Universal Design for Learning (UDL). OBJECTIVE/METHOD: This research aims to understand possible relationships between support teachers' beliefs about disability and the pedagogical practices they adopt. The research had two stages. The first, quantitative, grouped the 58 support teachers into three categories based on their beliefs about disability. In the second, qualitative stage, the content of 32 work journals kept by the teachers was analyzed and categorized into four groups based on the adopted pedagogical practices. CONCLUSIONS: By relating beliefs to pedagogical practices, it was observed that the support teachers' conception of disability/beliefs influences the way they organize the inclusive educational process, either facilitating it or making it nearly impossible.

Keywords support teacher; belief; school inclusion.

Citação: SILVA, Denise Aparecida de Resende; FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Crenças e práticas pedagógicas de professoras apoio: um estudo em um município de Minas Gerais. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 8, e20239040, 2023. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol8.e20239040>

¹ Psicóloga, Universidade Federal de São João del-Rei, deniseresendesilva@yahoo.com.br

² Professora doutora, Universidade Federal de São João del-Rei, nivalda@ufsj.edu.br



1 Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (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).

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2014), 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. As professoras do AEE, atuam identificando as necessidades educacionais específicas dos alunos, definindo os recursos de acessibilidade e planejando e executando as atividades desenvolvidas no atendimento especializado.

No município mineiro em que a pesquisa foi desenvolvida, não há legislação específica, sendo utilizado como referência o mencionado guia de atuação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, inclusive no que se refere às atribuições dos envolvidos no processo de inclusão, como professoras, escola e demais órgãos. Nesse município, as profissionais designadas para a viabilização do AEE são conhecidas como professoras apoio. São contratadas como professoras de educação básica para o AEE, tendo como requisito licenciatura em pedagogia, normal superior ou licenciatura plena, além de habilitação e formação especializada para atuação com os alunos com NEE. Lopes (2019) discorre que o perfil da profissional de apoio ainda não está bem definido e sua nomenclatura não é consensual. Segundo a autora, a professora de apoio é uma profissional com formação acadêmica, de preferência específica em Educação Especial, que atua dando suporte ao professor nas atividades de responsabilidade de planejamento e ensino e deve atuar em parceria com os profissionais de apoio à inclusão escolar e aos demais profissionais da escola. Atuam primordialmente na sala de aula regular, em conjunto com o professor regente, para viabilizar a acessibilidade dos alunos com NEE nas atividades desenvolvidas no ensino regular. Cada professora de apoio pode se responsabilizar por até 3 alunos com NEE.

A proposta de uma educação inclusiva implica na redefinição do papel das professoras de ensino especial, em apoio centrado na classe comum e também como prestadoras de serviços complementares às aulas regulares, em contraposição à formação de salas especiais ou escolas especiais. Quando eficazmente implementada, essa modalidade de ensino pode beneficiar todos os estudantes ao promover o crescimento e motivação profissional e o aumento do suporte pessoal. (Vilaronga; Mendes, 2014). Contudo, a prática pedagógica dessas profissionais se torna um desafio diário, pois exige conhecimentos diversificados sobre quais estratégias devem ser utilizadas, além de maiores informações sobre seu aluno e suas reais necessidades (Musis; Carvalho, 2010; Rosin-Pinola; Del Prette, 2014; Silveira *et al.*, 2014; Vilaronga; Mendes, 2014; Mata *et al.*, 2015; Zerbato; Mendes, 2018; Santos, 2022).

Silveira *et al.* (2014) apontam que, mesmo com formação adequada, as professoras podem ter dificuldades no trabalho com os alunos devido a experiências internas, decorrentes de crenças e valores pessoais, os quais, estando em conflito com a realidade que se apresenta,



podem acentuar o estresse desenvolvido nessa classe de trabalhadoras. Esse fato ocorre principalmente porque os contextos educativos são marcados por intensas vivências emocionais capazes de influenciar processos de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, a motivação e a autorregulação (Mata *et al.*, 2015). Corroborando essa questão, Carvalho - Freitas, Rocha, Diniz, Souto e Santos (2014) também constataram que, embora a formação teórica tenha sido realizada, o contato de universitários prestes a se formar com pessoas com deficiência em uma atividade de prática de ensino intensificou a sensação de ausência de conhecimento que fosse capaz de auxiliá-las a lidar com a nova realidade que se apresentava. As ações requeridas exigiam que conseguissem articular o que conheciam teoricamente com uma realidade que desconheciam. Ainda nesse sentido, Sanini e Bosa (2015), afirmam que a formação teórica não representa todo o universo da prática pedagógica inclusiva. Outros fatores estão elencados nesse processo, como a postura pessoal da professora, ou seja, suas convicções, crenças, valores e sensibilidade diante desses alunos. O olhar voltado apenas para a incapacidade, para o drama dessas pessoas, leva muitos profissionais a limitarem seus alunos, fazendo com que eles se tornem, em situações educacionais, sujeitos apáticos e dependentes, o que produzirá, sem dúvida, cidadãos socialmente passivos, com pouca independência para agir nas diversas instâncias sociais e lutar por seus direitos (Amaral; Monteiro, 2016).

Mata *et al.* (2015), constataram que é impossível, nos processos de ensino na sala de aula, separar as emoções das cognições e das motivações, considerando ainda que a consistência ou ambivalência do suporte emocional ao longo do tempo é um elemento central para o clima de sala de aula. O clima afetivo vai afetar o processo de avaliação como um todo, o estabelecer de objetivos, a escolha de estratégias e o início da ação, propiciando ou impedindo a plena inclusão. Ambientes de sala de aula positivos e considerados motivadores refletem, em grande parte, experiências emocionais positivas decorrentes, entre outros aspectos, do suporte emocional prestado e de interações verbais que demonstrem apoio e interesse. Portanto, a compreensão do processo educativo envolve não só a análise de práticas, estratégias e ambientes de aprendizagem, mas também de aspectos motivacionais e afetivos. Omote *et al.* (2005) são bastante enfáticos ao afirmarem que as práticas inclusivas podem fracassar se professores do ensino comum não tiverem atitudes sociais positivas em relação a essas práticas.

Este cenário evidencia aspectos para além do preparo técnico dos professores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. A partir desses indicativos, esta pesquisa visa compreender as possíveis relações entre as crenças das professoras apoio sobre deficiência e as práticas pedagógicas por elas adotadas. A contribuição prática que se antecipa é a possibilidade de se construir estratégias de formação que contribuam para o estabelecimento de crenças que se revertam em atitudes mais favoráveis às práticas pedagógicas inclusivas.

2 Referencial teórico

Na presente investigação, foram consideradas como crenças as concepções que as pessoas têm sobre a deficiência, isso é, o conjunto de conhecimentos conscientes ou tácitos que fazem com que as pessoas definam suas ações e mobilizem determinados sentimentos. A crença representa a informação que se tem sobre um objeto, relacionando-o a um atributo; e é a chave para a formação das atitudes (disposições favoráveis ou desfavoráveis ao objeto), além de ter impacto no comportamento das pessoas. Como são múltiplas as crenças sobre a deficiência, foram adotadas na presente pesquisa as concepções como formas de interpretação da deficiência que predominam ao longo do tempo, construídas socialmente e consideradas um fenômeno sócio-histórico que prevalece em alguns momentos históricos, podendo coexistir em uma



mesma época, já que não são estanques (Fishbein; Ajzen, 1975; Carvalho-freitas, 2007; Omote, 2014; Amaral; Monteiro, 2016).

As concepções utilizadas neste estudo são baseadas em Carvalho-Freitas (2007). Para esta autora “as concepções de deficiência oferecem os elementos utilizados para a qualificação das pessoas com deficiência e as justificativas para as ações em relação a elas” (Carvalho-Freitas, 2007). São elas:

- A normalidade como matriz de interpretação – essa concepção tem como base os princípios da racionalização, integração e normalização, definindo as pessoas com necessidades educacionais especiais através de uma categorização discriminatória, inatista e biologizante, associada à doença e à patologia. Para as pessoas que possuem essa visão da deficiência, a possibilidade de inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais se dá mediante a reabilitação e a adequação delas ao sistema social, sendo que a responsabilidade é do sujeito pelo fracasso do processo de aprendizagem (Kuhnen, 2017; Musis; Carvalho, 2010).

- A deficiência, vista como fenômeno espiritual - nessa concepção, a deficiência tem origem metafísica e é considerada uma manifestação de desejos ou castigos divinos. A pessoa com deficiência, nessa matriz, é considerada como alguém que precisa ser mantida e cuidada, contribuindo para o surgimento de sentimentos de caridade e compaixão em relação a elas. São tratadas como anjos e seus pais e professoras como “escolhidos”, “abnegados” ou “santificados em vida” (Carvalho-Freitas, 2007; Musis; Carvalho, 2010).

- A inclusão como matriz de interpretação - essa concepção é compartilhada pelas pessoas que deslocam sua percepção da deficiência de um problema individual para um problema social. O pressuposto compartilhado pelas pessoas que possuem essa visão da deficiência é de que a sociedade tem que se adaptar para incluir a todos e que a inclusão das pessoas com deficiência deve ser feita a partir de suas potencialidades (Castro; Alves, 2018; Zerbato; Mendes, 2018; Mantoan, 2022; Santos 2022).

- A matriz de interpretação técnica da deficiência – possui um foco instrumental da deficiência, tendo por preocupação básica as possibilidades de desempenho dos alunos, o vínculo que eles estabelecem com as escolas e os benefícios da diversidade nos processos de aprendizagem para a formação dos alunos (Rosin-Pinola; Del Prette, 2014).

Pode-se identificar três perspectivas paradigmáticas que fundamentam as ideias e referenciais de ação de pesquisadores e profissionais relacionados à deficiência: o modelo individual/médico, o modelo social (Diniz, 2007; Piluso, 2015; Bisol *et al.*, 2017; Almeida, 2019) e o modelo da diversidade (Palacios e Románach, 2006).

- **Modelo individual/médico** – sofre influência filosófica dos ideais iluministas, na construção dos ideais científicos positivistas. O que antes era considerado como diabólico ou como castigo divino, passou a ser chamado de doença ou anormalidade e a deficiência se tornou administrada, medicalizada, institucionalizada e ontologicamente vital para a definição do sujeito moderno (Bisol *et al.*, 2017; Almeida, 2019). Parte da premissa de que as pessoas com deficiência devem ser curadas e os conceitos de reeducação, reabilitação e recuperação se tornam a base das políticas de bem-estar. A segregação, desemprego, baixa escolaridade e outras variações da opressão são justificadas, nessa abordagem, pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo (Diniz, 2007; Almeida, 2019).

- **Modelo social** – baseia-se no materialismo histórico e argumenta que o capitalismo só dá espaço para pessoas com corpos saudáveis, normais, aptos e habilidosos. Enquanto o modelo individual/médico problematiza a lesão, o modelo social inverte a lógica da causalidade da deficiência e pressupõe que ela decorre dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão, sendo resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que visa à produtividade (Diniz, 2007; Piluso, 2015). Os teóricos do modelo social não desmerecem os benefícios dos



avanços biomédicos, mas não concordam com a cultura do capacitismo em que os impedimentos do corpo são alvo de opressão e discriminação (Almeida, 2019).

Por um período de quase vinte anos o modelo social manteve-se livre de críticas, até que as teóricas feministas (segunda geração do modelo social ou modelo pós-social) começaram a denunciar esses teóricos como pertencentes a uma elite das pessoas com deficiência, homens, em sua maioria portadores de lesão medular, que tendiam a reproduzir discursos dominantes de gênero e classe, rejeitando não só o modelo individual/médico como também toda e qualquer perspectiva caritativa perante a deficiência (Diniz, 2007; Bisol *et al.*, 2017; Almeida, 2019). As teóricas feministas revigoram a tese social da deficiência e acrescentam temas não abordados pelos teóricos da primeira geração do modelo social (Piluso, 2005), como o cuidado, a dor, a lesão, a dependência e a independência, pontos cruciais da vida da pessoa com deficiência. Introduzem o debate sobre as restrições intelectuais, sobre a ambiguidade da identidade deficiente nos casos de lesões não aparentes. Além disso, discutem a importância de se pensar a deficiência a partir da noção de interdependência, sendo as cuidadoras das pessoas com deficiência essenciais nesse processo, principalmente considerando as deficiências mais refratárias ao desenvolvimento de uma independência maior (Diniz, 2007).

• **Modelo da Diversidade** – Considerado uma evolução do modelo social, é a perspectiva adotada na presente investigação, do qual compartilha princípios e estratégias, como a rejeição ao determinismo biológico, esse modelo, proposto por Palacios e Románach (2006), traz a bioética para o campo das discussões e dá ênfase à dignidade humana, tanto a intrínseca, que valoriza a vida independentemente de sua forma de manifestação, quanto a extrínseca, que está relacionada aos direitos e às condições de vida das pessoas. Nesse ponto de vista a deficiência não é doença e não deve ser medicalizada, sendo compreendida dentro da perspectiva da diversidade humana, mais especificamente da diversidade funcional, isso é, como atributo que distingue grupos de pessoas conforme suas características e funcionalidade do corpo. Qualquer pessoa, independentemente de sua diferença funcional ou não, pode ter dificuldade em sua autonomia, isso é, na sua possibilidade de decidir e falar em seu próprio nome, e é dever da sociedade ajudá-la, utilizando a solidariedade e o direito a fim de manter sua dignidade. Nesse modelo, a deficiência é vista como diferença funcional, quando referida às pessoas individualmente, e abre-se a possibilidade para inúmeras formas de ser e existir na sociedade, considerando formas atípicas de realização das atividades como manifestações possíveis da vida humana.

Essa discussão sobre as perspectivas teóricas sobre a deficiência traz contribuições para a reflexão em diversos contextos, inclusive nos fazeres da educação. A educação em geral enfrenta desafios quanto aos objetivos e sentidos da prática pedagógica, pois precisa encontrar respostas adequadas para a pergunta a respeito de sua natureza e de seus objetivos no contexto do atual sistema político/econômico capitalista neoliberal, focado na eficácia econômica. É necessário definir qual o ideal, modelo ou imagem de ser humano que serve de paradigma para a orientação do processo educacional (Goergen, 2019) que promova uma efetiva inclusão, para além dos valores de mercado predominantes.

Os desafios da inclusão permeiam o cotidiano escolar e o fazer docente. Perpassam pela substituição de um projeto pedagógico em que somente uma parcela da sociedade tinha acesso ao processo de escolarização, numa visão tipicamente elitista adotada pelos sistemas escolares, para tentar diminuir a dicotomia entre escola especial e escola regular. As práticas pedagógicas têm que ser capazes de atender as diversas demandas de todos os alunos, indiscriminadamente, oferecendo-lhes situações ricas de aprendizagem (Castro; Alves, 2018; Zerbato; Mendes, 2018; Mantoan, 2022). As instituições escolares devem adotar a prática de desconstrução de uma identidade fixa e dentro dos parâmetros considerados normais para atender ao princípio da



inclusão que remete ao diverso, ao heterogêneo e ao plural, findando com o mito da uniformidade das classes escolares. Além disso, as escolas devem propor em seus projetos políticos pedagógicos, na avaliação, na metodologia e em seus currículos, práticas que valorizem um planejamento flexível, capaz de atingir todos os alunos (Castro; Alves, 2018; Mantoan, 2022).

A professora, numa perspectiva inclusiva, deve atuar como interventora no processo ensino-aprendizagem para articular saberes e deixar de ser uma mera transmissora, agindo como mediadora que ultrapassa a visão tradicional de ensinar (Castro; Alves, 2018). Não existe uma receita que detalhe ações específicas para uma verdadeira aprendizagem, mas as práticas pedagógicas devem ser constantemente analisadas e novos caminhos percorridos.

O conceito do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) busca a elaboração de estratégias para acessibilidade para todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que a aprendizagem ocorra sem barreiras, físicas ou pedagógicas. Surgiu em 1999 nos Estados Unidos como Universal Designer Learning (UDL) e ainda é pouco conhecido e pouco disseminado no Brasil, com escassa literatura científica. O DUA é baseado em pesquisas e busca maximizar as oportunidades de aprendizagem de todos, ao invés de pensar numa adaptação específica para um aluno particular (Zerbato; Mendes, 2018). Esses autores apontam os princípios DUA que embasam a elaboração de atividades acessíveis e as estratégias que foram utilizadas como referência de práticas pedagógicas inclusivas na presente investigação:

- **Princípio de engajamento** - Fornecer níveis ajustáveis de desafio; oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos e proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem.

- **Princípio da representação** – Utilizar as redes de reconhecimento, ou seja, a relação entre o conhecimento e memórias, necessidade e emoções de cada um, dando múltiplas opções para a compreensão, linguagem, expressão matemática, símbolos e percepção.

- **Ação e expressão** - Estratégias utilizadas para processar a informação a ser aprendida visando à disponibilização de modelos flexíveis de demonstração de desempenho e buscando oportunizar a prática com apoio, de modo a fornecer feedback relevante, contínuo e proporcionar oportunidades flexíveis para demonstrar competências.

3 Distribuição das docentes em *clusters* conforme crenças compartilhadas

Essa etapa da pesquisa, quantitativa, contou com a participação de 58 professoras contratadas pelo município para exercer o cargo de professora de apoio. Todas as participantes foram do sexo feminino (100%), com idade média de 41 anos, 49% delas com especialização em Educação Especial, sendo apenas uma docente sem formação superior (2%). A média de tempo como professora de apoio foi de três anos, embora a média de experiência docente delas fosse de nove anos. Essas professoras atuaram em doze escolas, nove urbanas e três rurais de um município mineiro de porte médio.

Foram aplicados, coletivamente, dois inventários em relação às crenças sobre a deficiência: (1) o Inventário de Concepções de Deficiência (ICD) (Carvalho Freitas, 2012) adaptado para o contexto escolar. Esse inventário é composto por escala Likert de 1 a 6, sendo 1 discordo totalmente e 6, concordo totalmente. (2) o Inventário de Modelo de Deficiência (IMD) (Carvalho-Freitas; Tette; Lopes, 2019) contendo escala bipolar em que os respondentes têm que avaliar a tendência de concordância (de 0 a 10) entre dois pares opostos de afirmativas. Além disso, foi aplicado questionário com características sociodemográficas. Todas as professoras também responderam às questões abertas que acompanhavam os inventários. A



pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São João del-Rei (CAAE: 94280318.5.0000.5151).

Os dados oriundos do Inventário de Concepções de Deficiência e do Inventário de Modelos de Deficiência 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. Foi realizada Análise de *Cluster* visando identificar se as professoras poderiam ser divididas em grupos similares, conforme concordância com as diferentes concepções de deficiência e com as perspectivas dos modelos de deficiência, identificando a homogeneidade interna (dentro dos conjuntos) e a heterogeneidade externa (entre conjuntos) (Hair Jr.; William, Babin; Anderson, 2009). Além disso, foram analisadas possíveis correlações entre idade, tempo de trabalho como professora de apoio e crenças sobre a deficiência.

A partir dos resultados médios das docentes nos questionários foi possível identificar a existência de três *clusters* (agrupamentos) que apresentavam homogeneidade interna e que se distinguiam dos demais grupos, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Grupos das professoras de apoio, conforme crenças sobre a deficiência

	<i>Cluster 1 (C1)</i> <i>(28 professoras)</i>	<i>Cluster 2 (C2)</i> <i>(22 professoras)</i>	<i>Cluster 3 (C3)</i> <i>(7 professoras)</i>
Modelo Individual	5,14	3,38	4,60
Modelo Social/Diversidade	4,86	6,57	5,40
Matriz Técnica - Benefícios	4,81	4,24	3,61
Matriz Técnica - Vínculo	2,73	3,27	2,79
Matriz Técnica - Desempenho	2,29	2,49	2,87
Normalidade	2,83	3,08	3,60
Inclusão	4,82	5,36	4,11
Matriz Espiritual	1,62	2,71	2,73

Fonte: Dados de pesquisa, 2019

O cluster 1, a partir de agora identificado como C1, composto por 48,27% das professoras, caracterizou-se por uma concepção de deficiência menos inclusiva e menos espiritual que o cluster 2 e uma indefinição entre modelo individual e social/diversidade, com leve tendência de maior concordância com o modelo individual. As professoras desse grupo consideram mais frequentemente a deficiência como um infortúnio pessoal e não um castigo divino, além de considerar como causa das dificuldades dos alunos as limitações funcionais ou as perdas psicológicas atribuídas à deficiência, dando mais ênfase aos aspectos biológicos e às ações de reabilitação, conduzidas por especialista, principalmente médicos. A dúvida entre modelo individual e social/diversidade também foi identificada por Rezende Júnior (2019) em sua dissertação de mestrado que buscou analisar os impactos do contato com pessoas com diferenças funcionais nas concepções de deficiência de futuros gestores, em que grande parte desses futuros gestores apresentou dúvida em relação à atitude e ao relacionamento com pessoas com deficiência e à adequação dessas pessoas em alguns setores. Tal visão reforça uma organização de sociedade em que as pessoas com deficiência são mantidas fora das escolas ou em um processo de exclusão dentro da própria escola, relacionando a deficiência com a falta de disposição pessoal para aprender. Essa visão também foi encontrada na pesquisa de Anjos, Andrade e Pereira (2009) feita com professores do município de Marabá onde foram analisadas as falas dos professores sobre a descrição que faziam de si mesmos e de sua atuação.



O *cluster 2*, a partir de agora identificado como C2, composto por 37,93% das professoras, caracterizou-se 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. Isso significa que as professoras desse grupo consideram mais frequentemente a deficiência como uma desvantagem ou restrição da atividade imposta pela organização da sociedade que exclui as pessoas com deficiência de suas principais atividades sociais e entendem que a escola deve ter ações concretas para empoderamento dos alunos, com estratégias e metodologias que respeitem as diferenças. Essa perspectiva de atuação foi identificada em várias pesquisas, Omote *et al.* (2005); Omote (2018); Anjos, Andrade e Pereira, (2009); Mendes (2011); Jesus e Effgen (2012); Briant e Oliver (2012); Zerbato e Mendes (2018).

O *cluster 3*, C3, com 13,79% das respondentes, 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.

4 Formação de grupos de acordo com as práticas pedagógicas

Na etapa qualitativa foi feita uma análise documental dos cadernos que as professoras apoio produziram como forma de registro do desenvolvimento dos alunos acompanhados por elas, através das atividades realizadas e a evolução dos alunos durante o ano letivo. Foram analisados 32 cadernos disponibilizados pelas escolas, sete da educação infantil e vinte e cinco do ensino fundamental, o que representa 55% do total de professoras que participaram da primeira etapa da pesquisa. O período de pandemia dificultou o acesso aos demais cadernos que se encontravam com as professoras, principalmente das escolas da zona rural.

A análise dos dados dos cadernos foi feita com auxílio da metodologia de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011). A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, apresentando as seguintes fases para sua condução: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados. O objetivo foi buscar as unidades (categorias) cujo sentido fosse significativo para a investigação da prática pedagógica das professoras e as possíveis relações com as suas concepções de deficiência.

Foi possível identificar quatro grupos de professoras: (1) grupo que não apresentou elementos suficientes para análise dos cadernos; (2) grupo que focou no comportamento dos alunos sem fazer menção às práticas pedagógicas adotadas; (3) grupo que apresentou práticas pedagógicas inclusivas, mas relatadas de forma assistemática; (4) grupo que apresentou práticas pedagógicas inclusivas e de forma sistemática. Os grupos foram baseados nas categorias que se repetiram nas práticas pedagógicas relatadas nos cadernos das professoras com maior frequência, ou seja, nas ações implementadas por elas a fim de efetivar o aprendizado do aluno.



Grupo sem elementos

Quatro professoras (12,5% do total), apresentaram relatos incompletos e sem elementos para análise das práticas pedagógicas. Todas são da mesma escola, três C1, uma C3. Média de idade de 41 anos e 2,5 anos de atuação como professora de apoio.

Essas professoras, com alguns cadernos utilizados em anos anteriores (quando não preenchidas todas as folhas os cadernos podem ser usados em outros anos) e sem atualização de informações; basicamente preencheram o registro do plano de desenvolvimento individual (PDI) que a escola forneceu, ou seja, fizeram o mínimo exigido pela instituição.

Não há registro de práticas pedagógicas. Os resultados apresentados foram, em sua maioria, “satisfatório”, “em desenvolvimento”. Uma das professoras copiou todo o PDI do ano anterior! Outra imprimiu e colou o PDI, entregando o caderno ainda grudado com o excesso de cola. Outra ainda misturou pronomes masculinos no relato de uma aluna, demonstrando nitidamente que copiou e colou o relatório de outro lugar.

O fato de todas as professoras serem da mesma escola aponta para a influência que a equipe escolar tem diante da inclusão, questão a ser discutida posteriormente.

Grupo baseado em descrição do comportamento do aluno, sem apresentação de práticas pedagógicas

Em relação ao segundo grupo de 12 professoras (37,5% do total), os cadernos tiveram boa apresentação, com identificação do aluno, questionários padronizados preenchidos e relatórios diários ou semanais, mas não houve referências às práticas pedagógicas adotadas ou ao resultado concreto da aprendizagem dos alunos. Essas professoras tinham média de idade de 42 anos e de tempo de atuação como apoio de 3 anos, sendo 6 do C1, 4 do C2 e 2 do C3.

Os cadernos se basearam em uma descrição da rotina, o que também foi encontrado em pesquisa realizada por Anjos, Andrade e Pereira, (2009) apontando que, para algumas professoras a normalidade tem relação com a aceitação pelo outro, fazer coisas comuns, participar, interagir, brincar. Trechos retirados dos cadernos exemplificam o que foi verificado:

“Lucas chegou bem. Fez atividades, brincou de jogo de montar na mesinha com coleguinhas, merendou, brincou no recreio e assistiu filminho”. (Alice, Educação Infantil, C1).

“Esta semana, só na segunda que ele ficou mais agitado, nos outros dias ele participou das atividades propostas do jeitinho dele. Uma atividade que ele sempre demonstra interesse é o calendário diário. Alimentou-se bem e nem um dia da semana foi necessário trocar sua fralda” (Michele, 5ºano, C2).

Muitos relatos se fixaram no comportamento, atribuindo somente ao aluno o resultado da aprendizagem, conforme o trecho:

“Lucas chegou de férias bem tranquilo. Seguiu toda a rotina da sala direitinho, sem pirraças. Nesta semana estava muito agitado. Gritou muito. Fez muita pirraça. Não ficou muito em sala e fez poucas atividades.” (Alice, Educação Infantil, C1).

Outros relatos, também corroborados com os achados em Anjos, Andrade e Pereira, (2009), responsabilizaram o aluno por não aprender, o que reforça a interpretação de que esse grupo de professoras busca a entrada na normalidade, sem perceber que as dificuldades de comunicação são relacionais, ou seja, estão tanto na professora quanto no aluno.

“O aluno tem preguiça e má vontade em realizar as atividades, quando precisa copiar alguma coisa, faz caretas e demora a copiar, mas quando é dia de educação física realiza rápido para sair, ou seja, quando interessa faz.” (Michele, 5ºano, C2).

Mendes (2011) aponta que, ao responsabilizar o aluno, as professoras dificultam as possibilidades de reflexão sobre seu próprio trabalho e a prática pedagógica continua a não ser questionada. Para Anjos, Andrade e Pereira (2009), nesses casos, a noção de deficiência vincula-se ao indivíduo; não é tomada como produção da cultura e passa a ter relação com a falta de disposição pessoal para aprender. Na análise de práticas curriculares por meio da apreciação de cadernos de aluno, Lunardi Mendes (2011) obteve o mesmo resultado, com professoras mantendo uma postura normalizadora, dissociada do processo ensino aprendizagem.

Um dos cadernos iniciou quase todos os relatos semanais com a frase: “Chegou bem todos os dias e ficou tranquilo durante a semana”, mostrando como o comportamento tornou-se o balizador do trabalho dessas professoras, que ficaram reféns das instabilidades dos alunos. Isso porque esse tipo de prática pedagógica se baseia em um modelo de currículo que ainda tem como eixo organizador a disciplina escolar, hierarquizando, fracionando e fragmentando os conhecimentos e dissociando o processo de ensino aprendizagem, conforme as pesquisas de Mendes (2011) e Anjos, Andrade e Pereira (2009).

Também apareceu nesse grupo a preocupação com a medicação, apontando para o que, segundo Nepomuceno (2019), é uma característica predominante do modelo médico da deficiência, que a enxerga como tragédia pessoal e gera poder e controle da medicina sobre os alunos com NEE. Por exemplo:

“Solicitamos um laudo atualizado e pedimos para que, neste laudo, conste a medicação que será ministrada para o Pedro” (Marta, Ed. Infantil sobre aluno com diagnóstico de TEA, C3).

Omote (2018), ao analisar pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão na educação especial no Brasil, apontou que a família, nos últimos trinta anos, passou a se constituir um ambiente relevante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com NEE. Já, nesse grupo de professoras, a família foi citada não como parceira ou como entorno social que também sofre os efeitos adversos da deficiência, mas como responsável pelo comportamento e aprendizagem do aluno em sala de aula, recurso auxiliar no tratamento, contradizendo Omote (2018). Os trechos que corroboram com a análise do papel da família são:

“O comportamento do aluno está cada vez pior, foi comunicado à escola e como já falei antes, pedi que repassasse à família” (Michele, 5ºano, C2).

“A aluna necessita de maior acompanhamento familiar para que possa avançar na aprendizagem, principalmente na leitura e escrita. Uma vez que as tarefas de casa são deixadas em branco ou feitas pelos familiares” (Rafaela, 3ºano, C2).

Algumas professoras descreveram como os alunos estão socializados com os colegas dividindo a responsabilidade pela condução da aprendizagem. Por outro lado, pôde-se perceber nesse grupo o que foi encontrado na pesquisa de Anjos, Andrade e Pereira (2009), que, quando o aluno com NEE aparece em interação com o outro (com desenvolvimento típico), esse último é descrito como disposto a ajudar, interagindo de forma agradável e cooperativa, compreensivo com relação ao outro.

“A turma tem muito carinho e respeito por ele. Nas atividades extraclasse sempre tem algum aluno para vir ajudá-lo. Elton demonstra estar muito feliz no ambiente escolar, segundo a mãe, ele fica nervoso quando acontece um imprevisto que o impede de vir para escola.” (Mariana, 8ºano, C1).

Silveira *et al.* (2012) levantaram em sua pesquisa uma crítica à função lúdica que se mistura ao sentimento de pena, fazendo-a perder o foco e criando a ilusão no aluno de que ele já possui certas habilidades. Outro ponto a ser levantado nesse tipo de discurso, identificado em Anjos, Andrade e Pereira (2009) é a ideia de socialização como indicativo de normalidade, pois



no geral ela foi descrita em brincadeiras e atividades extraclasse, o que pode acabar por colocar o aprendizado acadêmico, a construção de mecanismos de comunicação e o uso social da leitura e escrita em segundo plano, em função de uma socialização restrita e superficial.

Grupo com práticas pedagógicas inclusivas assistemáticas

Esse grupo com um total de 31,25% das professoras (10 professoras) com média de idade de 41,5 anos e de tempo de atuação de 1,5 ano; sendo 3 do C1; 5 do C2 e 2 do C3, além de ter boa apresentação, com identificação do aluno, questionários padronizados preenchidos e relatórios diários ou semanais, apresentou também práticas pedagógicas inclusivas, de acordo com o conceito do DUA. No entanto, essas práticas pedagógicas foram apresentadas de forma pontual, não demonstrando ainda a assimilação da importância de práticas inclusivas.

As professoras demonstraram atenção às emoções dos alunos, com boa afetividade, o que é fundamental para aprender, criar e conhecer. Elas partiram das especificidades dos alunos para fazer um trabalho diferenciado, valorizando suas potencialidades. Como destacado por Jesus e Effgen (2012), não se pode abrir mão da ética de que todos devem estar no jogo. Exemplos de trechos com foco nas emoções dos alunos relatadas:

“Hoje percebi ela muito sonolenta e totalmente quieta. Então perguntei o que estava acontecendo. Ela me disse que estava com muita fome, pois não havia tomado café. Levei ela até a cantina e pedi café às auxiliares. Depois disso ela ficou outra!” (Iara, 7º ano, C2).

“Durante as atividades demonstrou extrema insegurança, necessitando de estímulos e elogios o tempo todo.” (Eliane, 3º ano, C3).

Mesmo quando o comportamento não era bom, esse não se tornou determinante do aprendizado, mostrando um respeito ao aluno e seu tempo:

“Fez birra, recusou fazer algumas atividades, falou que estava cansado, deixei ele quieto por alguns minutos, depois voltamos com as atividades. Ele concluiu todas, é necessário incentivá-lo repetitivamente e elogiar tudo o que ele faz. É um aluno que se sente muito inseguro e incapaz, apesar de elogiá-lo sempre.” (Eliane, 3º ano, C3).

“Entendemos que ele sente necessidade de sair da sala algumas vezes e deixamos, pois ele volta mais tranquilo.” (Juliana, 1º ano, C1).

As professoras apoio desse grupo também destacaram um trabalho conjunto com a equipe escolar:

“Ficou definido que somente será colocado a data no caderno de Marco e ele irá copiar somente uma parte do calendário.” - acordo entre professora de apoio e regente (Juliana, 1º ano, C1).

“Conversei com a professora regente e com a supervisora. Os alunos terão oportunidade de fazer outra prova (adaptada de acordo às suas necessidades) na próxima semana.” – sobre o mau desempenho da aluna na prova de história e geografia (Vanessa, 4º ano, C1).

Outras ações das professoras indicam práticas pedagógicas inclusivas buscando aprendizagem significativa e estratégias de respostas à diversidade como as levantadas por Rosin Pinola e Del Prette (2014) em ensaio que apresenta uma visão geral da história e da legislação sobre inclusão e as necessidades de formação do professor, em particular suas habilidades para inovar e melhorar interações com todos os alunos. Alguns exemplos:

Opção diferenciada para percepção – oralidade para aprender e avaliar. “Li o texto para o aluno e o enunciado, ele respondia oralmente.” (Silvana, 3º ano, C2).

Adequação da quantidade de conteúdo, ajustando o currículo para promover a aprendizagem e fazendo avaliação diferenciada:

“Avaliação modificada, o mesmo conteúdo, porém com questões de múltipla escolha e recursos gráficos.” (Eliane, 3º ano, C3).

“Alice realizou avaliação de ciências adaptada com desenhos para facilitar a compreensão. Conseguiu compreender a prova com facilidade.” [...] “Avaliação de matemática adaptada com números menores e operações com nível de dificuldade menor.” (Vanessa, 4º ano).

Suportes adicionais, modificados para atender a demanda, relativos a espaços, materiais e contextos:

“Tenho feito atividades extras com ela para estimular a fala com músicas e imagens.” (Janaina, Educação Infantil, C2).

“Os trabalhos propostos para o aluno são ministrados de forma interdisciplinar, somando materiais concretos e significativos de maneira a possibilitar maior entendimento por parte do educando.” (Ester, 5º ano, C2).

Esse grupo de professoras alternou entre o relato das emoções e comportamentos dos alunos, e o de práticas pedagógicas diferenciadas que atenderam ao percurso escolar de cada aluno apoiado. Suas práticas devem ser valorizadas e difundidas para que se tornem um “modo de agir” natural em todas as escolas.

Grupo inclusivo

Esse grupo com um total de 15,6% das professoras, todas as cinco do C2, média de idade de 45,4 anos e de tempo de atuação como apoio de 3 anos apresentou ótimo registro e práticas pedagógicas que contemplam a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, não só em momentos pontuais, mas de forma contínua. Conforme Zerbato e Mendes (2018) as práticas e princípios preconizados pelo DUA, perpassam todo o cotidiano relatado nos cadernos desse grupo de professoras.

Elas trabalharam em conjunto com a regente e a equipe pedagógica da escola, sendo apoiadas em suas práticas, em um ambiente escolar inclusivo como um todo, construindo uma rede. Briant e Oliver (2012), em sua pesquisa com professores de um município paulista sobre a inclusão de crianças com NEE na escola regular, também apontaram a importância da formação dessa rede e do sentimento de pertencimento e comprometimento com as ações do grupo, produzindo ações valorizadoras das diferenças.

“A rotina da Escola Municipal X é bem dinâmica, trabalhando de forma lúdica, respeitando a infância, através de muita história e brincadeiras. Priorizando o trabalho com material concreto, deixando o papel apenas para fazer o registro do que foi aprendido.” (Noemi, Educação Infantil, C2).

“[...] contação de história de João e Maria pela professora regente, todos assentados em roda, inclusive Valentim, assentado no colo da professora regente.” (Mercês, Educação Infantil, C2).

A relação com as famílias também foi considerada de parceria, sem culpabilização e sem pressão pela medicalização. Aqui, como em Omote (2018), a família é compreendida como entorno social que também sofre os efeitos adversos da deficiência e ambiente relevante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

“Tivemos conversando sobre o filho e suas necessidades, pude saber muito sobre o aluno através da mãe, como alimentá-lo, dar água, como pegar no colo [...] Continuei a fazer muitas perguntas à mãe sobre o filho, até chegar o momento de fazermos a anamnese do aluno juntamente com a orientadora da escola” (Mercês, Educação Infantil, C2).



“Foi realizada uma reunião individual com a mãe da aluna com intuito de obter novas informações da rotina, sobre uso de medicamento e se tinha acompanhamento médico, se fazia algum tratamento e também a necessidade de atualizar as informações.” (Sabrina, 5º ano, C2).

As professoras desse grupo apresentaram um bom manejo dos comportamentos nem sempre desejáveis dos seus alunos, demonstrando uma grande sensibilidade.

“Para movimentar o corpo brincamos de coelhinho sai da toca, no início Leandro brincou direitinho obedecendo as regras da brincadeira, por fim não aceitou ficar sem toca (a toca era um bambolê), nem trocar de toca, percebi então que a brincadeira não estava mais interessando a ele, então propus a brincadeira com bambolê de outras maneiras.” (Noemi, Educação Infantil, C2).

“Temos o cuidado de respeitar seu tempo e suas reações emocionais, temperamentais e comportamentais.” (Melissa, 1º ano, C2).

O ponto mais marcante desse grupo foi a maneira pela qual as informações foram passadas aos alunos, respeitando seu conhecimento por meio da memória, da necessidade e da emoção de cada um deles, com relatos de práticas pedagógicas garantidoras do acesso, participação e principalmente, da aprendizagem dos alunos corroborando um dos princípios do DUA – “a aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, devendo ser respeitados a quantidade de sono e alimentação adequada, as predisposições e as emoções de cada aluno.” (Zerbato; Mendes, 2018).

“Leandro tem pedido para brincar de massinha, aproveito esse momento para explorar a coordenação motora fina e trabalhar a linguagem oral, pedindo para que diga o que está fazendo com a massinha. Geralmente ele faz ruídos dos animais que mais gosta, aí peço para ele pronunciar comigo o nome do animal. (...) No momento da massinha gosto de aproveitar para trabalhar o pedagógico de forma mais leve. Algumas vezes dá certo, outras não, pois tem dias que ele só faz com a massinha o que ele quer.” (Noemi, Educação Infantil, C2).

“Com o gizão foi feito um desenho livre e conduzindo sua mãozinha, foi feito uma árvore, sol e graminha, tudo que é feito exploro as cores, os lados, para cima, para baixo, falando ao seu ouvido o que está desenhando.” (Mercês, Educação Infantil, C2).

“Avaliação diagnóstica de língua portuguesa, não foi aplicada a mesma prova da professora regente, porém com a mesma estrutura, foi cobrado um texto menos extenso, com vocabulário mais simples. A aluna foi orientada; primeiro a leitura individual depois a primeira questão. Foi perceptível o embaraço da aluna na hora da leitura. Ação da professora de apoio: sentou-se ao lado da aluna e com o dedo direcionou a leitura silenciosa. Ela leu o texto, leu as perguntas e as interpretou” “A aluna necessita de intervenções, agora com menos intensidade, acompanha a sequência das atividades e leitura de texto” – relatório do segundo bimestre (Sabrina, 5º ano, C2).

Rosin-Pinola e Del Prette (2014), já destacaram que uma das habilidades importantes para o educador é organizar o ambiente e as rotinas para a aprendizagem ativa. Nesse sentido, seguem os relatos:

“Gustavo adaptou-se com tranquilidade a 1ª série. Ele acompanha a rotina diária. Patrícia inicia suas atividades escrevendo a ‘Rotina’ no canto do quadro e, de acordo com que termina uma, ela apaga e chama a atenção de todos, em especial do Gustavo, mostrando ao apagar e dizendo por exemplo: ‘Gustavo acabou português, agora é matemática; acabou matemática, agora é ciências [...] ele olha e, se estiver distraído, chamo sua atenção para olhar para a professora. Dessa forma não foi necessário montar um painel de rotina adaptado, como o que foi feito no infantil. Gustavo não tem problemas quanto a estar na sala de aula e de acompanhar a turma, mas faz-se necessário uma professora de apoio e um ambiente tranquilo”.

“Eu raramente saí da sala de aula com Gustavo para fazer alguma atividade ou avaliação individual. A maioria delas foi junto dos colegas.” (Melissa, 1º ano, C2).

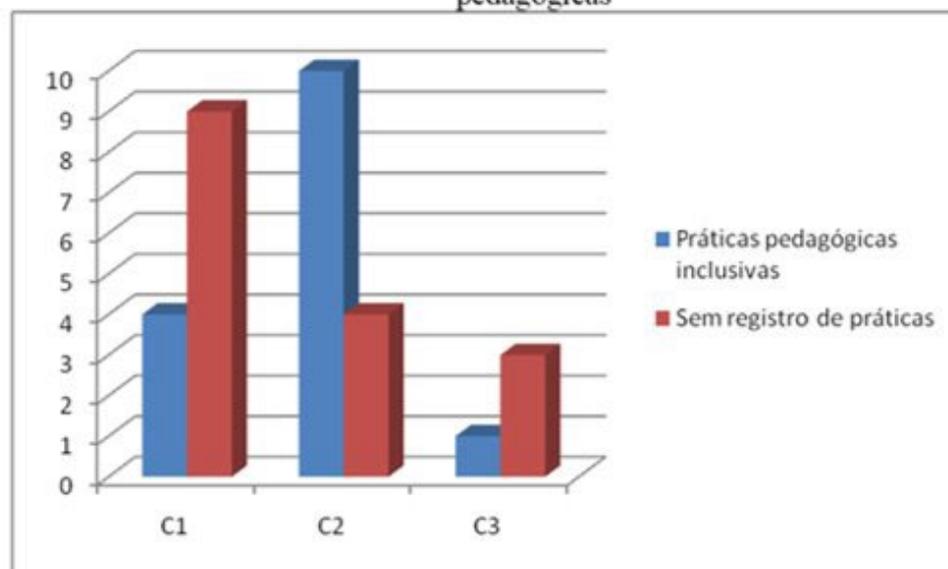
As professoras desse grupo atuaram mais de forma a remover as barreiras físicas ou atitudinais, principalmente com a adequação das condições educacionais que dificultavam a inclusão de seus alunos, enfocando suas possibilidades e as capacidades de compensação de possíveis limites.

As práticas pedagógicas inclusivas e bem-sucedidas desse grupo podem melhorar processos de formação docente, como indicado por Jesus e Effigen (2012) levantando a possibilidade de reflexões teórico-práticas que alicerces projetos transformadores.

Relação crenças sobre a deficiência e prática pedagógica

A partir dos quatro grupos identificados acima, fez-se ainda mais uma redução de categorias em dois blocos principais: (1) “práticas pedagógicas inclusivas”, englobando o grupo inclusivo e o grupo com práticas pedagógicas inclusivas assistemáticas e (2) “sem práticas pedagógicas”, englobando o grupo sem elementos e o grupo baseado em descrição do comportamento do aluno, sem apresentação de práticas pedagógicas. Essa relação entre a concepção/modelo de deficiência (C1, C2 ou C3) e a utilização de práticas pedagógicas inclusivas pode ser melhor visualizada na Figura 1.

Figura 1 - Relação entre os clusters e as práticas pedagógicas



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

As professoras que oscilaram entre o modelo individual e social/diversidade e tiveram concepção menos inclusiva (C1), por consequência, desenvolveram práticas pedagógicas menos inclusivas do que as professoras que acreditaram menos no modelo individual e tiveram concepção mais inclusiva (C2), utilizando práticas que visaram eliminar barreiras à participação do aluno, desenvolver sua aprendizagem e apoiar pedagogicamente o seu processo de escolarização. Conclusão semelhante foi apresentada no estudo de Omote *et al.* (2005), sobre a

mudança de atitudes sociais em relação à inclusão escolar de alunos com NEE de futuros professores do ensino fundamental.

As práticas pedagógicas da maior parte do C2 mostraram-se equivalentes ao que preconiza o DUA, de acordo com o exposto pela discussão teórica feita por Zerbato e Mendes (2018), com diversificação de materiais, organização do tempo, atividades entre grandes ou pequenos grupos, entre outras que favoreceram a aprendizagem.

Outra constatação foi a da aproximação dos princípios do DUA com a Educação Infantil. Em 71% dos cadernos das professoras dessa série foram identificadas práticas pedagógicas inclusivas, demonstrando que um dos pontos críticos refere-se à exigência em termos de aprendizagem escolar, principalmente no cumprimento de um currículo conteudista. Omote (2014, 2005), justifica essa constatação com o fato de os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio terem que enfrentar determinadas situações em sala de aula, tais como: classe numerosa e atividades escolares que exigem demonstração de competência intelectual, visualizando-se mais facilmente a dificuldade enfrentada com a presença de algum aluno com NEE, como aquele que não se comunica oralmente ou aquele que não enxerga. Nos outros anos de escolarização não foram percebidas diferenças significativas.

Não foi encontrada correlação estatisticamente significativa entre a idade das professoras ou o tempo de atuação como apoio e suas crenças sobre a deficiência demonstrando que esses fatores não foram relevantes na atuação dessas professoras. Essa falta de correlação também foi percebida pelo levantamento feito por Omote (2014), de 12 estudos brasileiros que examinaram a relação entre as atitudes sociais em relação à inclusão e algumas características dos participantes, destacando a idade cronológica, como também no estudo de Rosin-Pinola e Del Prette (2014).

Pôde ser percebida a importância da organização escolar e da equipe pedagógica na geração de um ambiente escolar inclusivo. Algumas professoras do C1 que estavam em escolas onde havia trabalho em equipe e preocupação com a inclusão, apresentaram práticas pedagógicas mais inclusivas. Nesse sentido, é possível identificar que embora apenas no C2 as crenças privilegiem claramente uma perspectiva mais inclusiva, pautado no modelo social/diversidade, verifica-se que professoras de outros *clusters* também apresentam práticas inclusivas nos seus relatos, ainda que de forma menos sistematizada, em contextos escolares em que a inclusão é valorizada. Esse resultado reforça empiricamente a importância da instituição e das políticas e práticas pedagógicas, que podem transformar ações e possivelmente crenças, na medida em que essas professoras identifiquem que, ao mudar as práticas, os resultados dos alunos se potencializam. Considerando esse contexto, uma aposta que se pode fazer é de que um acompanhamento sistemático dos cadernos e do desenvolvimento dos alunos, além das práticas dessas professoras, ajude a ressignificar crenças e reconstruir práticas em prol de uma educação cada vez mais inclusiva. Briant e Oliver (2012), também chegaram a esse resultado, inferindo em sua pesquisa que a professora, ao contar com uma rede de apoio que possibilita um trabalho mais estruturado, deixa de ver o aluno com NEE como um problema e sente-se mais livre e segura para exercer sua criatividade e encontrar respostas positivas.

Enquanto isso, professoras do C2, que estavam trabalhando em escola em que seus pares não apresentaram prática pedagógica inclusiva nenhuma, além de demonstrar uma total falta de preocupação com a inclusão, como relatado anteriormente (uma das professoras colou o PDI, entregando o caderno ainda grudado com o excesso de cola etc.) também não apresentaram nenhuma prática pedagógica inclusiva. As questões que se levantam, além da influência do meio escolar, são: elas responderam ao questionário a partir do que é considerado desejável socialmente, não refletindo o que realmente acreditavam? Elas possuem crenças inclusivas,

mas essas crenças não se refletem em práticas devido a quais fatores? São questões para futuras pesquisas.

5 Conclusão

Conclui-se que para a construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva é imprescindível o trabalho com as professoras para que elas tenham convicção e vontade de enfrentar o desafio de ousar mais na busca da criação de instrumentos que subsidiem com o maior número possível de informações e práticas favoráveis à aprendizagem dos alunos. Como indicado por Jesus e Effgen (2012) e Rosin-Pinola e Del Prette (2014), a formação é mais que a acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas e o saber docente construído ao longo da trajetória de cada professora deve ser valorizado. A formação vai se fazendo através da reflexão crítica das práticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. A formação continuada deve se focar nas diferentes situações que constituem o ato educativo, na análise das práticas docentes e na criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que surgem no seu cotidiano (Santos, 2022).

A gestão escolar também é importante no contexto da inclusão e deve ser levada em consideração ao se buscar uma escola inclusiva. As ações da escola não devem estar dissociadas da ação da professora. As escolas devem propor, em seus projetos políticos pedagógicos, na avaliação, na metodologia e em seus currículos, práticas que valorizem um planejamento flexível e que trabalhem as diferentes possibilidades de aprendizagem dos seus alunos, se atentando para o fato de ser fonte tanto de reprodução quanto de transformação social (Nepomuceno, 2019; Santos, 2022; Torres; Mendes, 2019).

As principais limitações da pesquisa se referem 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

ALMEIDA, Luciana Alves Drumond. **Deficiência e desigualdades no Brasil: pobreza, inserção no mercado de trabalho e renda**. 381 f. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte. 2019. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Luciana-Alves-Drumond-Almeida-tese-vers%C3%A3o-final.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

AMARAL, Mateus Henrique; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Análise de obras cinematográficas para compreender as concepções de professores sobre o aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 511-526. 2016.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira; PEREIRA, Miriam Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40, p. 116-129, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.



Brasil. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial. 2007.

BRIANT, Maria Emília Pires.; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v.18, n.1, p. 141-154, 2012.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes**. Cadernos de Pesquisa, v. 115, p. 155-172. 2002.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. **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. 2007. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/LIVRO_maria_nivalda.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. **Validação do Inventário de concepções de Deficiência em Situações de Trabalho (ICD-ST)**. Psico-USF, v. 17, n. 1, p. 33–42, 2012.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. *et al.* Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicologia e Sociedade**, v. 27, n. 1, p. 201-220, 2014.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; TETTE, Raissa Gomes; Lopes, F. L. Evidências de Validade do Inventário de Modelos da Deficiência: Modelo Individual, Modelo Social e Modelo da Diversidade. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO*, 43., 2-19. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAD. 2019.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. Formação docente e práticas inclusivas. **e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, v. 7, n. 16, 2018.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research**. Reading: Addison-Wesley Publishing Company. 1975.

GOERGEN, Pedro. Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea. **Espacios en blanco. Serie indagaciones**, v. 29, n. 2, p. 277-292. 2019.

HAIR JR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.



KUHNEN, Roseli Teresinha. A concepção de deficiência na política de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, 2017.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos -SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899>. Acesso em: 4 jun. 2022.

LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO Allan. **Educação especial e inclusão escolar Reflexões sobre o fazer pedagógico**. EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

MATA, Lourdes; PEIXOTO, Francisco; MONTEIRO, Vera; SANCHES, Cristina; PEREIRA, Marisa. Emoções em contexto acadêmico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. **Análise Psicológica**, v. 33, n. 4, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola hospitaleira. **Revista Estudos Aplicados em Educação São Caetano do Sul**, SP, v. 7, n. 13, 2022.

MUSIS, Carlo Ralph de; CARVALHO, Sumaya Persona de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação Social**, v. 31, n. 110, p. 201-217, 2010.

NEPOMUCENO, Maristela Ferro. **Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência: uma análise sobre o modelo social**. Tese de doutorado: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30490>. Acesso em: 06 abr. 2022.

OMOTE, Sadao., OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de, BALEOTTI, Luciana Ramos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 3, p. 639–649, 2014.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v.24, Edição Especial, p.21-32, 2018.

PALACIOS, A.; ROMANACH, J. **El modelo de la diversidad: la Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional**. Vedra, La Coruña: Ediciones Diversitas- AIES, 2006.

PILUSO, Roberta Pinheiro. Deficiência, gênero e a perspectiva do cuidado: intersecções possíveis e as relações jurídico-sociais aplicadas. In: ENADIR – ENCONTRO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA DO DIREITO. 4., 2005. **Anais Eletrônicos [...]**. 2005. Disponível em: <https://nadir.fflch.usp.br/anais-vi-enadir-gt06>. Acesso em: 04 abr. 2022.



ROSIN-PINOLA, Andrea Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, 2014.

SANINI, Claudia; BOSA Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Seis pilares da educação inclusiva. **Revista Estudos Aplicados em Educação São Caetano do Sul**, SP, v. 7, n. 13, 2022.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; POZZATTO, Renata Nascimento; PAULA, Kely Maria Pereira de. Indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, 2014.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.25, n.4, p.765-780, 2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

