

**INTERAÇÕES ENTRE PROFESSOR, PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA**

***INTERACCIONES ENTRE DOCENTES, PROFESIONAL DE APOYO ESCOLAR Y ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA***

***INTERACTIONS BETWEEN TEACHER, SCHOOL SUPPORT PROFESSIONAL AND STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: REFLECTIONS ON PRACTICE***



Mônica Menin MARTINS<sup>1</sup>  
e-mail: mmmartins@uniara.edu.br



Maria Lúcia Oliveira Suzigan DRAGONE<sup>2</sup>  
e-mail: mldragone@uniara.com.br

**Como referenciar este artigo:**

MARTINS, M. M.; DRAGONE, M. L. O. S. Interações entre professor, profissional de apoio escolar e aluno com deficiência intelectual: Reflexões sobre a prática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023120, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17714>



| Submetido em: 10/02/2023  
| Revisões requeridas em: 14/04/2023  
| Aprovado em: 19/05/2023  
| Publicado em: 07/12/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup>Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara – SP – Brasil. Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

<sup>2</sup>Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara – SP – Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Doutorado em Educação Escolar (UNESP/FCLAr).

**RESUMO:** Este artigo originou-se de uma pesquisa caracterizada como estudo de caso, locada em uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo, desenvolvida em nível de Mestrado na área da Educação. Buscou-se compreender as interações entre professor regente e profissional de apoio escolar do aluno com deficiência intelectual, objetivando identificar como ambos os profissionais descrevem seus papéis e como se relacionam para consolidar o aprendizado do aluno. A pesquisa foi desenvolvida entre 2020 e 2021, com dados coletados através de questionários respondidos remotamente. Os resultados foram analisados de forma qualitativa, contendo relevantes informações do professor sobre sua prática docente e do profissional de apoio escolar sobre sua atuação, indicando dificuldades e fatores que auxiliaram no direcionamento de formações mais específicas sobre uma coparticipação dos profissionais em benefício das necessidades educacionais de alunos com deficiência intelectual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor. Profissional de apoio escolar. Deficiência intelectual. Interações.

**RESUMEN:** Este artículo tiene su origen desde una investigación caracterizada como estudio de caso, ubicada en una red de educación municipal del interior del estado de São Paulo, desarrollada a nivel de Maestría en el área de Educación. Buscamos comprender las interacciones entre el profesor regente y el profesional de apoyo escolar para estudiante con discapacidad intelectual, con el objetivo de identificar cómo ambos profesionales describen sus papeles y cómo se relacionan para consolidar el aprendizaje de este estudiante. La encuesta se realizó entre 2020 y 2021, con datos recopilados a través de cuestionarios contestados de forma remota. Los resultados fueron analizados cualitativamente, que contiene relevantes informaciones del docente sobre su práctica docente y del profesional de apoyo escolar sobre su desempeño, señalando dificultades y factores que ayudaron a orientar una formación más específica en una coparticipación de profesionales en beneficio de las necesidades educativas de alumnos con discapacidad intelectual.

**PALABRAS CLAVE:** Docente. Profesional de apoyo escolar. Discapacidad intelectual. Interacciones.

**ABSTRACT:** This article originated from research characterized as a case study, located in a municipal school system in the interior of the state of São Paulo, developed at the Master's level in the area of Education. We sought to understand the interactions between the teacher regent and the student's school support professional with intellectual disabilities, aiming to identify how both professionals describe their roles and how they relate to consolidate the learning of this student. The research was developed between 2020 and 2021, with data collected through questionnaires answered remotely. The results were analyzed qualitatively, containing relevant information of the teacher about his teaching practice and the school support professional about his/her performance, indicating difficulties and factors that helped direct more specific training on a co-participation of professionals for the benefit of the educational needs of students with intellectual disabilities.

**KEYWORDS:** Teacher. School support professional. Intellectual disabilities. Interactions.

## Introdução

Sabe-se que a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares das escolas brasileiras ficou evidente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência desses alunos, aos quais é oferecido também o atendimento educacional especializado no contraturno, feito por professores especialistas. Além disso, a lei orienta que os professores recebam formação inicial para atendimento a esta nova demanda, porém, apenas em 2006 a grade curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia foi reformulada para formar para a inclusão. Sebastián-Heredero e Anache (2020) indicam que o processo inclusivo não se limita a inserir alunos com deficiência no espaço escolar, mas é necessário um envolvimento coletivo, garantindo a qualidade e a permanência destes alunos na sala de aula.

O professor precisa de novos conhecimentos para atuar nesse novo cenário educacional e saber, dentre outras coisas, que o aluno com deficiência intelectual tem dificuldades no aprendizado em geral, o que pode gerar problemas de autoestima e instabilidade emocional, exigindo repetição, rotina, explicações pormenorizadas, atenção especial aos seus comportamentos de ansiedade e insegurança (FIERRO, 2004).

Perrenoud (2000) nos aponta que, segundo Vygotsky, o professor deve partir do nível de desenvolvimento real do aluno, no qual se encontram os processos já completados, passando pela zona de desenvolvimento proximal, que é onde devem situar-se os desafios da aprendizagem, para que seja atingido o nível de desenvolvimento potencial. Portanto, a escola deve mobilizar esforços para que o aluno seja exposto a situações significativas de aprendizagem, que o manterão envolvido e interessado, podendo aplicar o que já sabe ou o que aprendeu para alcançar novos níveis de desenvolvimento. Entre os fatores que contribuem para a aprendizagem, Cole *et al.* (2007) destacam que Vygotsky incluía as interações que devem ocorrer entre a criança e o adulto e entre as próprias crianças, o que corrobora para a assertividade da inclusão escolar.

As competências para ensinar, aplicáveis às diversas situações escolares, recomendadas por Perrenoud (2000), envolvem saber observar o aluno, construir situações didáticas personalizadas, ter domínio sobre os aspectos afetivos e relacionais da aprendizagem, saber que os alunos têm ritmos e culturas diferentes, conhecer as teorias de ensino e aprendizagem e favorecer o desenvolvimento de senso de responsabilidade, solidariedade e justiça em sua classe, permitindo que o aluno com deficiência sintam-se acolhido e respeitado.

O professor também deve conhecer profundamente seus alunos, estabelecendo uma intensa comunicação com eles e uma observação constante, proporcionando situações em que aqueles que sempre se veem como fracassados possam ter situações de sucesso escolar (BLANCO, 2004).

Quando o professor conhece a teoria e tem espaço para troca de experiências, obtém subsídios para desenvolver e proporcionar “[...] materiais e procedimentos que permitem aos estudantes avançar no seu próprio ritmo; tempo adicional para os estudantes que necessitarem; aumento da responsabilidade dos estudantes por sua própria aprendizagem [...]” (MARCHESI, 2004, p. 36), despertando o interesse de cooperação mútua em sala de aula, favorecendo que os objetivos de aprendizagem sejam cumpridos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a Lei nº. 13.146 (BRASIL, 2015) estabelecem que todos os alunos com deficiência têm direito à matrícula em sala regular, ao profissional de apoio e ao atendimento educacional especializado. Porém, o que se verificou à época da pesquisa, com base no sistema digital de matrículas do governo estadual ao qual o município é submetido, difere do que seria ideal: dos 116 alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino regular, apenas 44 recebiam atendimento educacional especializado - AEE.

Nesse contexto, no município em questão, ocorre uma dificuldade de interação entre o professor AEE e o professor da sala regular, visto que o primeiro atende alunos de diversas unidades escolares no contraturno escolar, ou seja, quando o professor regular está na escola, o professor de AEE não está trabalhando e vice-versa. Assim, o encontro entre esses profissionais só pode ocorrer nos momentos pedagógicos coletivos, que acontecem uma vez por semana, no período noturno. Nessas ocasiões, o professor de AEE vai até a escola onde estuda o aluno atendido para conversar com a professora e passar orientações, mas não orienta os profissionais de apoio, pois estes não trabalham nesses momentos coletivos. Como o professor de AEE atende, em média, 20 alunos, até que consiga orientar 20 professores, passa-se um longo tempo entre um encontro e outro, acumulando dúvidas, equívocos, dificuldades e angústias.

Portanto, este artigo não abordou todos os profissionais envolvidos na educação escolar dos indivíduos com deficiência intelectual do município local da pesquisa. Tendo constatado esta grande lacuna com relação ao atendimento especializado, optou-se por voltar o olhar ao professor regular e ao profissional de apoio que estão cotidianamente atendendo ao aluno.

Com base na experiência profissional da pesquisadora como professora e gestora escolar ao longo de mais de duas décadas, foi possível observar que alguns professores das séries

iniciais do Ensino Fundamental obtinham resultados pouco produtivos na alfabetização de alunos com deficiência intelectual, o que se configurou como um dos questionamentos iniciais que impulsionaram esta pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado (MARTINS, 2022). Os objetivos deste estudo foram: identificar como o professor descreve seu papel na aprendizagem de seu aluno com deficiência intelectual, investigar como o professor compreende e como utiliza as funções do profissional de apoio escolar, averiguar como o profissional de apoio escolar compreende e como cumpre seu papel em sala de aula, verificar que tipos de interações são descritas pelos professores e profissionais de apoio com o aluno com deficiência intelectual e conhecer quais sugestões de melhoria são oferecidas pelo professor e pelo profissional de apoio escolar para desenvolvimento do processo de aprendizagem deste aluno.

### **Local, participantes e instrumentos da pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida em um município do interior do estado de São Paulo, envolvendo professores e profissionais de apoio da rede pública municipal de ensino que atuassem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e tivessem matriculados em suas turmas alunos com deficiência intelectual. O projeto inicial deste estudo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos via Plataforma Brasil (CAAE 36718620.2.0000.5383), atendendo a todas as recomendações oficiais do Conselho Nacional de Ensino e Pesquisa – CONEP, em junho de 2020, e desenvolvido até abril de 2021. De acordo com André (2013), esta pesquisa pode ser caracterizada como estudo de caso por seu caráter de análise de uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural.

A fase de coleta de dados ocorreu no período da pandemia causada pelo vírus da COVID-19, inviabilizando contatos pessoais com os participantes: portanto, foi realizada de forma remota, desde o convite inicial, que foi repassado a todos os professores e profissionais de apoio pela direção das escolas, até a coleta de dados por *Google Forms*.

O município, à época, possuía 295 professores atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Todos foram convidados a participar da pesquisa, desde que tivessem experiência com a presença de aluno com deficiência intelectual em sala de aula. Sendo assim, apenas 12 professoras manifestaram já ter trabalhado com alunos com deficiência intelectual em sala de aula e interesse em participar da pesquisa. Em relação aos profissionais de apoio escolar, de um total de 60 que trabalhavam à época, somente oito manifestaram interesse e cumpriam os critérios para participação. Os nomes das participantes foram mantidos em sigilo ético e

passaram a ser indicadas como professoras P1 a P12. No município onde foi realizada a pesquisa, o profissional de apoio escolar é denominado “monitor de alunos com necessidades educacionais especiais”, por isso, utilizou-se a letra M para identificá-los nas respostas, sendo M1 a M8.

O instrumento de pesquisa foi composto por dois questionários via *Google Forms*, disponibilizados na dissertação de Mestrado de Martins (2022) – um específico para professor (ANEXO A) e outro para o profissional de apoio escolar (ANEXO B) – para buscar dados que elucidassem as dificuldades encontradas, expectativas, sugestões e visões acerca de seu papel nos processos de aprendizagem destes alunos. O questionário para o professor foi composto por 15 perguntas de múltipla escolha e uma questão dissertativa, que se referiram à formação e à experiência profissional, à atuação do professor nos processos de ensino do aluno deficiente intelectual, à comunicação entre o professor e o aluno em questão e às relações entre o professor, o aluno e o profissional de apoio escolar. O questionário elaborado para os profissionais de apoio escolar foi composto por nove perguntas de múltipla escolha, também referindo-se à formação e à experiência profissional, à relação entre o profissional de apoio escolar e o professor, e entre o profissional de apoio escolar e o aluno, e como o profissional percebia a comunicação entre professor e aluno com deficiência intelectual.

A análise das respostas aos questionários trouxe uma fotografia pontual, estanque, mas significativa dentro do universo da rede pública do município onde ocorreu a pesquisa (MARTINS; DRAGONE, 2021).

Foi possível identificar a formação das professoras participantes, suas referências a como procediam para impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e como relataram ser os processos de comunicação entre professor - aluno com deficiência e profissionais de apoio. Com os dados obtidos constatou-se que, das 12 professoras, apenas seis puderam contar com orientações de professores de atendimento educacional especializado.

### **Formação e experiência profissional das professoras**

Entre as participantes, dez professoras possuíam Licenciatura e duas apenas o curso de Magistério; cinco possuíam ou estavam cursando Especialização na área de Educação Especial, custeada com recursos próprios, buscando aprimoramento para atuar com crianças com dificuldades específicas. Todas as professoras já tinham mais de sete anos de experiência na

função docente, tendo trabalhado com alunos de inclusão em suas salas mais de uma vez, porém, duas delas responderam que não tiveram orientações para o trabalho com o aluno, nem de profissionais da educação, tampouco da área da saúde. Estes dados confrontam o posicionamento de Blanco (2004), que destaca que o trabalho colaborativo entre os diversos profissionais que atuam junto ao aluno com deficiência é um importante fator que colabora para a inclusão.

### **Atuação das professoras no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual**

Todas as professoras responderam que não se baseavam em atividades avaliativas para verificar o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, mesmo estando em fase de alfabetização. Adaptavam para eles as atividades cotidianas que preparavam para o restante da turma e os observavam, talvez para verificar o que a criança já sabia para realizar a adaptação partindo do que conheciam e para que houvesse avanço na aprendizagem, conforme proposto por Vygotsky, citado por Cole *et al.* (2007). Destaca-se que todas as professoras, independente de suas formações, indicaram agir da mesma maneira, pautando-se no desenvolvimento do aluno baseadas no que consideravam que ele seria capaz de realizar.

É necessário reconhecer que o questionário empregado na pesquisa deixou uma lacuna a ser sanada numa próxima versão, pois faltou interrogar sobre quais critérios as participantes se apoiavam ao adaptar as atividades, como registravam o progresso do aluno e em que teorias ou experiências se baseavam para planejar seu trabalho.

### **Comunicação entre as professoras e o aluno com deficiência intelectual**

A comunicação entre professor e aluno é essencial para favorecer o processo de interação em sala de aula e novamente as respostas mostraram dados significativos relacionados à formação dos professores. Uma professora que não possuía especialização, mas que teve alunos com deficiência matriculados em suas turmas, respondeu não conseguir lidar bem com alunos com deficiência de maneira geral. Uma com curso de Pedagogia e Especialização na área de Educação Especial e outra com cursos de Magistério, Pedagogia e Letras informaram ter dificuldade na comunicação com estes alunos, pois se envolviam emocionalmente. As demais professoras responderam que conseguiam comunicar-se bem com estes alunos e



relacionavam-se com afeto, o que vem a favorecer a interação social, já que educador é quem facilita e media o relacionamento entre os alunos, segundo Mattos (2008).

Ao apontarem o que pode impedir uma boa comunicação com o aluno com deficiência intelectual, citaram ser a falta de informação sobre a deficiência específica, a falta de orientação sobre como adaptar os conteúdos, as classes numerosas e a quantidade de conteúdo do currículo que deve ser trabalhada com os demais alunos. Por estas respostas, pode-se deduzir que, qualquer que seja a formação das professoras, mesmo com Especialização não é garantia de um trabalho com resultados positivos, pois os fatores pessoal, emocional e ambiental também precisam ser considerados.

Para obterem melhor resultado na comunicação, as professoras puderam escolher várias alternativas que considerassem como apoios importantes. Apenas uma professora assinalou que o trabalho do profissional de apoio escolar dentro da sala é suficiente. O apoio da família em atividades enviadas para casa e a necessidade de um profissional da área pedagógica dentro da sala foram alternativas assinaladas por oito professoras. O apoio do professor de atendimento educacional especializado foi indicado nove vezes, e todas as professoras assinalaram a alternativa de apoio dos profissionais de saúde que atendem ao aluno fora da escola, corroborando a visão de Sebastián-Heredero (2010) sobre as parcerias necessárias para que a segregação dos alunos público-alvo da Educação Especial seja eliminada.

Ao serem solicitadas a classificar o que consideram ser preciso para aprimorarem sua formação para atuarem com alunos com deficiências, a maioria pontuou serem necessárias orientações dos profissionais especializados que atendem individualmente o aluno na escola ou fora dela. O item menos importante para a maioria foi realizar cursos em nível de Pós-Graduação.

### **Relações entre professor e aluno, e professor e profissional de apoio escolar**

As respostas sinalizaram dados preocupantes pelas dificuldades relatadas. Observou-se que oito professoras solicitavam que os profissionais de apoio executassem funções pedagógicas, tais como explicar a atividade ao aluno sem que previamente tivesse contato com a atividade, extrapolando as funções estipuladas na sua contratação: acompanhamento na organização e manuseio de materiais didáticos e cuidados com a higiene. Reforçando o mesmo equívoco, todas as professoras consideraram que, mesmo que explicassem a atividade para o aluno com deficiência intelectual, era o profissional de apoio quem a desenvolvia, dando



detalhes ou direcionando o aluno na realização. Embora soubessem que o profissional de apoio não tem formação pedagógica, todas as professoras responderam ter ficado satisfeitas com o trabalho desenvolvido por eles.

Ao responderem sobre como seria a relação ideal entre professor e aluno com deficiência intelectual na visão pessoal destas professoras, algumas respostas mostraram que consideravam importante a empatia, respeito e o afeto: “o professor precisa estabelecer uma relação de afeto e deve estimular e incentivar os alunos para que tenham confiança e sintam-se capazes (P2)”, “romper com preconceitos (P3)”, “atividades que o aluno consiga realizar, adaptando-as para que ele tenha sucesso ao realizá-las (P8)”, “ajuda necessária para alcançar este objetivo, sendo esta advinda da Secretaria de Educação, da equipe gestora e docente, dos profissionais da AEE e da saúde e da própria família do aluno. (P10)”, “entender o ritmo de cada aluno, com ou sem deficiência, para poder envolvê-los no processo de aprendizagem; precisa fazer com que se sintam capazes e ativos nesse processo (P11)”, “ter um suporte para poder sentar-se com o aluno, interagir com ele, explicar. Poderia ter uma estagiária de Pedagogia ou professora auxiliar para ajudar com os demais enquanto a professora dedica um tempo ao aluno deficiente (P12)”.

De maneira geral, vemos que existe um esforço de algumas professoras em procurar Especialização na área de Educação Especial e que todas têm consciência de que é preciso preparar atividades diferenciadas para os alunos com deficiência intelectual, ainda que apontem obstáculos no âmbito didático e pedagógico e falta de embasamento para melhor compreensão dos aspectos próprios da deficiência.

Pode-se verificar, portanto que, por falta de conhecimento de seus professores, os alunos não são inseridos em situações desafiadoras que permitam avançar no desenvolvimento a partir de seus processos já completados (COLE *et al.* 2007). A necessidade de atender a todos os alunos, cada um na sua especificidade, é defendida por Sebastián-Heredero (2010) quando afirma que os professores devem reconhecer que cada aluno precisa ter sua individualidade e seu ritmo de aprendizagem respeitado, oferecendo oportunidades adequadas para que todos possam aprender. O mesmo aspecto é defendido por Tardif e Lessard (2014, p. 257), ao afirmarem que, apesar de ensinar a grupos de alunos, “são os indivíduos que aprendem e não a coletividade”.

Percebe-se que a atuação do profissional de apoio em sala de aula com aluno com deficiência intelectual é relevante e precisa ser investigada, tal qual foi realizado nesta pesquisa.

## **Caracterização do profissional de apoio**

Foi possível contar nesta pesquisa com a participação de oito profissionais de apoio escolar, denominados na instituição de ensino por monitores, sendo que um exercia o cargo há três anos; seis estavam no cargo em períodos que variaram de quatro a seis anos, e um estava há mais de 15 anos. Quatro possuíam apenas a formação exigida (Ensino Médio), dois já haviam concluído Graduação em Pedagogia, um estava prestes a concluir a Graduação em Letras e um havia concluído Ensino Técnico em Enfermagem. Cinco deles afirmaram ter recebido capacitação da Secretaria de Educação do município para desempenhar suas funções, mas três não receberam qualquer formação.

Assim como apontaram as professoras, os profissionais de apoio escolar indicaram que gostariam de receber orientações dos profissionais especializados que atendem ao aluno fora da escola, ou capacitação da Secretaria de Educação, sendo que apenas M5 considerou que deveria haver momentos de trocas entre os pares para compartilhar experiências. Quando tinham dúvidas, sete apontaram recorrer ao professor de sala, e um recorrer ao diretor da escola.

## **Relação entre o profissional de apoio com o professor e com o aluno**

Embora o cargo exercido por esse profissional na contratação fosse de auxiliar nas tarefas de higiene, alimentação e locomoção, apenas M7 indicou realizar exclusivamente isso. Sete profissionais de apoio escolar responderam que explicavam as atividades para o aluno, sendo que dois destes acreditavam que o professor os considerava como um apoio pedagógico.

Sobre a relação entre o profissional e o aluno com deficiência intelectual, um dos profissionais de apoio escolar (M5) respondeu que o aluno o considerava como seu professor, obedecendo somente a ele, não ao professor. M4 informou que o aluno não acatava suas ordens, precisando ouvi-las do professor. Exceto este, os demais profissionais de apoio escolar afirmaram desenvolver um relacionamento de afeto e respeito com o aluno que estava sob seus cuidados.

Um dos profissionais de apoio escolar (M2) considerou que a figura do professor não é essencial para explicação das atividades, pois consegue suprir este papel. M5 trouxe um dado importante, quando respondeu que o professor deixava o aluno sob sua responsabilidade em todas as situações, sem se dirigir individualmente a ele. Já os demais consideraram que a figura do professor e sua comunicação com o aluno com deficiência intelectual são importantes e não deveriam ocupar o lugar dele na explicação de atividades e conteúdo.

Observa-se, portanto, que os profissionais de apoio se envolvem com a aprendizagem dos alunos, mesmo tendo consciência de suas funções de apoio em atividades de vida diária. A maioria consegue estabelecer um bom relacionamento tanto com o aluno, quanto com o professor da classe, reforçando a importância do trabalho colaborativo (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2010) e das parcerias entre profissionais (MARCHESI, 2004).

### Considerações finais

Embora a inclusão de alunos com deficiência esteja em pauta no Brasil há, pelo menos, duas décadas, percebe-se que há um movimento crescente pelo ingresso dos alunos no ensino regular. No município onde ocorreu a pesquisa, nota-se que há algumas iniciativas de atividades formativas, porém, não são suficientes. Aparentemente, não há uma preocupação, por parte dos sistemas ou dos gestores, em investir na formação dos docentes e dos profissionais de apoio escolar para que haja permanência, equidade e qualidade na educação ofertada. Ademais, verifica-se que há um problema na garantia de direitos aos alunos com deficiência, haja vista a quantidade de alunos sem acesso ao atendimento educacional especializado.

Os resultados obtidos neste estudo de caso, com foco na inclusão de alunos com deficiência intelectual, indicam que algumas professoras procuraram formações adicionais por iniciativas individuais, arcando com os custos de cursos de especialização, enquanto outros esperam que essa formação seja ofertada pelos responsáveis da rede municipal. Destacou-se que várias professoras têm dificuldade em se comunicar com o aluno deficiente intelectual, consideram o auxílio do profissional de apoio positivo e gostariam de ter orientações mais pontuais de profissionais especializados na deficiência para melhorarem suas ações educativas com esses alunos.

Quanto aos profissionais de apoio escolar, que têm seu papel confundido com o de um assistente pedagógico, demonstram que têm interesse em colaborar ainda mais para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, indo além de suas funções de auxílio às necessidades fisiológicas; para tanto, precisam estar mais preparados, ampliando seu conhecimento teórico e prático dos processos educacionais especiais.

Logo, tais dados reforçam que, no cenário atual da escola pública, a inclusão é um processo que envolve cada vez mais indivíduos que conseguem ter seus direitos de acesso garantidos, e os professores precisam atender às novas demandas, ainda que nem sempre estejam preparados. Sendo assim, é preciso proporcionar momentos de reflexão aos professores

sobre a sua prática, como aconteceu nesta pesquisa, ao serem expostos aos questionamentos formulados, visto que os resultados indicam necessidades específicas para que se possa traçar metas de ações formativas que contribuam para o desenvolvimento dos professores, oferecendo subsídios que garantam resultados de aprendizagem mais satisfatórios no contexto da inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 05 out. 2021.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 13146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 07 ago. 2020.
- COLE, M. *et al.* **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** – L. S. Vigostski. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FIERRO, A. Os alunos com deficiência intelectual. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- MARTINS, M. M. **Aluno com deficiência intelectual em sala de aula: interações e reflexões de professores e monitores**. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, SP, 2022.
- MARTINS, M. M; DRAGONE, M. L. O. S. Reflexões de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual. *In*: SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; ESQUIVEL, J. L. B.; SILVA, M. E. M. (coord.). **Actas del XV Encuentro Iberoamericano de Educación: Tejiendo redes**. México: EIDE, 2021. Disponível em: [https://www.cetys.mx/wp-content/uploads/2021/12/Actas-del-EIDE2021\\_v1.pdf](https://www.cetys.mx/wp-content/uploads/2021/12/Actas-del-EIDE2021_v1.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

MATTOS, S. M. N. A afetividade com fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 50-59, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043>. Acesso em: 04 out. 2021.

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

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

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

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

### ***CRedit Author Statement***

**Reconhecimentos:** Não se aplica.

**Financiamento:** Apoio FUNADESP – Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone.

**Conflitos de interesse:** Não se aplica.

**Aprovação ética:** Projeto de Pesquisa submetido ao Comitê de Ética através da Plataforma Brasil, aprovado em 07 de outubro de 2020. CAEE 36718620.2.0000.5383.

**Disponibilidade de dados e material:** Acesso aos dados completos da pesquisa: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2022/monica-menin-martins.pdf>.

**Contribuições dos autores:** Prof<sup>a</sup> Ma. Mônica Menin Martins – autora da pesquisa e da dissertação para obtenção do título de Mestre, autora do artigo ora submetido.  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone – orientadora da pesquisa e co-autora deste artigo ora submetido.

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Revisão, formatação, normalização e tradução.



## ANEXO A

<b>QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES - Professor, pedimos que as respostas às questões sejam baseadas em suas experiências em sala de aula em anos anteriores ou atual, tendo matriculados <u>alunos com deficiência intelectual</u>, com outras deficiências associadas ou não (Síndrome de Down, Autismo, paralisia cerebral, doença degenerativa, etc).</b>	
Questão	Tipo de resposta
<b>1 – Qual sua formação?</b> <input type="checkbox"/> Magistério <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> outra: _____	1 alternativa
<b>2 – Você possui formação na área de Educação Especial?</b> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	1 alternativa
<b>2.1– Se você respondeu “sim” à questão anterior, responda abaixo:</b> a) Qual do tipo de formação (aperfeiçoamento, especialização, <i>lato sensu</i> , etc) _____ b) Instituição _____ c) Ano de conclusão _____	Aberta
<b>3 – Há quanto tempo você é professor(a) do Ensino Fundamental nas séries iniciais?</b> <input type="checkbox"/> 1 a 3 anos <input type="checkbox"/> 3 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> 15 a 20 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos	1 alternativa
<b>4- Quantas vezes você já teve alunos com deficiência em suas salas?</b> <input type="checkbox"/> apenas 1 vez. <input type="checkbox"/> poucas vezes. <input type="checkbox"/> praticamente todos os anos.	1 alternativa
<b>5 - Que tipo de orientações ou formação você teve na última vez que trabalhou com aluno com deficiência. Podem ser assinaladas várias alternativas.</b> <input type="checkbox"/> orientações de psicopedagoga da escola. <input type="checkbox"/> orientações da professora de A.E.E. <input type="checkbox"/> capacitação com equipe do AME. <input type="checkbox"/> orientações dos profissionais que trabalhavam com o aluno. <input type="checkbox"/> não teve nenhuma orientação específica.	Múltiplas alternativas
<b>6– Como você acompanhou o desenvolvimento da alfabetização de seus alunos com deficiência intelectual?</b> <input type="checkbox"/> através de atividades realizadas pelo aluno. <input type="checkbox"/> através de observação durante a realização de atividades específicas de avaliação. <input type="checkbox"/> através da observação de atividades cotidianas.	1 alternativa
<b>7– Quando havia laudo que indicasse a deficiência intelectual, como você considerou a alfabetização do aluno?</b> <input type="checkbox"/> adaptou atividades, mas sem o objetivo de alfabetizar. <input type="checkbox"/> trabalhou as mesmas atividades que os demais, porque se tem um laudo, não há como se alfabetizar. <input type="checkbox"/> trabalhou com atividades adaptadas para alfabetizar.	1 alternativa
<b>8– Você considera a sua comunicação com os alunos com deficiência intelectual:</b> <input type="checkbox"/> fácil, consegue se comunicar bem e se relacionar com afeto. <input type="checkbox"/> difícil, pois não consegue lidar bem com os alunos com deficiência. <input type="checkbox"/> fácil, pois parecem ser mais infantis e carinhosos. <input type="checkbox"/> difícil, pois são alunos retraídos e não gostam de intervenções. <input type="checkbox"/> difícil, pois se envolve emocionalmente. <input type="checkbox"/> difícil, pois eles requerem mais tempo de atenção e você tem os demais alunos para atender.	1 alternativa
<b>9- De maneira geral, o que você considera que pode impedir que sua comunicação com o aluno com deficiência seja melhor/ainda melhor?</b>	1 alternativa

<p><input type="checkbox"/> informação sobre a deficiência.  <input type="checkbox"/> informação sobre como adaptar conteúdos.  <input type="checkbox"/> apoio psicológico para mim.  <input type="checkbox"/> classes muito numerosas, não sobrando tempo e oportunidade para interagir com o aluno.  <input type="checkbox"/> excesso de conteúdos no currículo, esgotando o tempo de aula, impedindo que o aluno tenha mais atenção.  <input type="checkbox"/> nenhuma das alternativas.  <input type="checkbox"/> todas as alternativas.</p>	
<p>10- Que tipo de apoio extra, dentro ou fora da sala, você acha que seria o ideal para um aluno com deficiência intelectual? Podem ser assinaladas várias alternativas.  <input type="checkbox"/> se tiver condições não precisa de apoio.  <input type="checkbox"/> apenas o monitor dentro da sala é suficiente.  <input type="checkbox"/> apoio da família em atividades pedagógicas elaboradas pelo professor e realizadas em casa.  <input type="checkbox"/> profissional que dê apoio pedagógico dentro da sala de aula.  <input type="checkbox"/> professor especialista no período oposto (AEE).  <input type="checkbox"/> profissional da saúde (psicóloga, fonoaudióloga, neurologista).</p>	
<p>11- O que você considera que seria importante para o professor que tem o aluno com deficiência em sua sala? Numere em ordem de importância, começando pelo 1 - o menos importante. Se houver algum item que você não considera nada importante, coloque 0 (zero)  <input type="checkbox"/> fazer mais cursos de pós-graduação.  <input type="checkbox"/> ter mais capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação.  <input type="checkbox"/> receber orientações dos profissionais que atendem o aluno na escola.  <input type="checkbox"/> receber orientações dos profissionais da saúde que atendem o aluno.  <input type="checkbox"/> receber capacitação específica para a deficiência do aluno em questão naquele ano.  <input type="checkbox"/> ter momentos coletivos com outros professores para troca de experiências.</p>	<p>Classificação de todas as alternativas</p>
<p>12- Qual o tipo de apoio você solicitava ao monitor? Podem ser assinaladas várias alternativas.  <input type="checkbox"/> cuidar da higiene da criança.  <input type="checkbox"/> auxiliá-la no manuseio e organização dos materiais escolares.  <input type="checkbox"/> cuidar para que a criança permanecesse atenta.  <input type="checkbox"/> pedir para que explicasse as atividades para a criança.  <input type="checkbox"/> nunca solicitou nenhum apoio.  <input type="checkbox"/> outros (especificar) _____</p>	<p>Múltiplas alternativas</p>
<p>13 - Durante as aulas, quando havia monitor:  <input type="checkbox"/> você se dirigia individualmente ao aluno, para explicações, mas depois deixava o monitor direcionar a atividade.  <input type="checkbox"/> você explicava para a classe de maneira geral e deixava que o monitor explicasse para o aluno.  <input type="checkbox"/> você explicava individualmente para o aluno e acompanhava a realização da atividade.  <input type="checkbox"/> você sempre preparava atividades adaptadas para o monitor ir realizando com o aluno enquanto você ministrava os conteúdos para o restante da sala.  <input type="checkbox"/> algumas vezes você explicava individualmente ao aluno, outras vezes você explicava de maneira geral e o monitor detalhava, dependendo da complexidade da atividade.</p>	<p>1 alternativa</p>
<p>14- Durante as aulas, quando o monitor estava presente:  <input type="checkbox"/> você acompanhava o desenvolvimento da atividade.  <input type="checkbox"/> você deixava que somente o monitor acompanhasse o desenvolvimento da atividade.  <input type="checkbox"/> você não acompanhava o desenvolvimento, mas fazia interferências após o término da mesma.  <input type="checkbox"/> você acompanhava o desenvolvimento, fazendo interferências durante a realização da atividade.</p>	<p>1 alternativa</p>
<p>15 - Como você avalia o trabalho que foi prestado pelo monitor na sua última experiência?  <input type="checkbox"/> atendeu totalmente ao esperado.  <input type="checkbox"/> não atendeu ao esperado.</p>	<p>1 alternativa</p>



<b>( ) atendeu o esperado após sua intervenção sobre a maneira como deve trabalhar com o aluno.</b>	
<b>16– Descreva como você considera que seja uma relação ideal entre o professor e o aluno com deficiência.</b>	Aberta

## ANEXO B

QUESTIONÁRIOS PARA MONITORES - Monitor, pedimos que as questões sejam baseadas em suas experiências de anos anteriores. Solicitamos que sejam considerados os <u>alunos com deficiência intelectual</u> ou com outras deficiências associadas ou não (Síndrome de Down, Autismo, paralisia cerebral, doença degenerativa, etc).	
Questão	Tipo de resposta
<p>1 – Qual a sua formação?</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Médio</p> <p><input type="checkbox"/> Magistério</p> <p><input type="checkbox"/> Pedagogia</p> <p><input type="checkbox"/> Curso técnico em _____</p> <p><input type="checkbox"/> Curso superior em _____</p>	1 alternativa
<p>2 – Há quantos anos está nessa função?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 3 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 3 a 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 5 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 10 a 15 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 15 a 20 anos</p>	1 alternativa
<p>3- Que tipo de formação você teve para desempenhar suas funções?</p> <p><input type="checkbox"/> capacitação oferecida pela Secretaria de Educação.</p> <p><input type="checkbox"/> curso de aperfeiçoamento ou especialização custeado com recursos próprios.</p> <p><input type="checkbox"/> não tive formação.</p>	1 alternativa
<p>4- Que tipo de formação você considera que deveria ter para desempenhar suas funções?</p> <p><input type="checkbox"/> capacitação oferecida pela Secretaria de Educação.</p> <p><input type="checkbox"/> orientações dos profissionais que trabalham com o aluno fora da escola (psicóloga, fonoaudióloga, por exemplo)</p> <p><input type="checkbox"/> momentos coletivos onde os monitores podem compartilhar experiências.</p> <p><input type="checkbox"/> não considera que deva haver formação.</p>	1 alternativa
<p>5- A quem você recorre quando tem alguma dúvida quanto à sua conduta com o aluno?</p> <p><input type="checkbox"/> pai/mãe do aluno.</p> <p><input type="checkbox"/> professor.</p> <p><input type="checkbox"/> coordenador pedagógico.</p> <p><input type="checkbox"/> diretor da escola.</p> <p><input type="checkbox"/> não recorro a ninguém, espero que a situação se resolva por si mesma.</p>	1 alternativa
<p>6- Na sua última experiência com aluno com deficiência intelectual, você:</p> <p><input type="checkbox"/> atuava apenas nas atividades de higiene pessoal, locomoção e alimentação.</p> <p><input type="checkbox"/> ajudava o professor, explicando as atividades para o aluno.</p>	1 alternativa
<p>7 – Como você viu a comunicação do professor com você, na sua última experiência?</p> <p><input type="checkbox"/> o professor me considerava como apoio pedagógico, esperando que eu explicasse e ajudasse o aluno a fazer a atividade.</p> <p><input type="checkbox"/> o professor me considerava como apoio das atividades pessoais do aluno, não pedindo meu auxílio nas atividades pedagógicas.</p> <p><input type="checkbox"/> o professor não mantinha uma boa comunicação comigo, poucas vezes me dirigindo a palavra.</p> <p><input type="checkbox"/> o professor mantinha uma boa comunicação comigo, me explicando a rotina da aula para que eu pudesse auxiliar o aluno.</p> <p><input type="checkbox"/> o professor deixava o aluno sob minha responsabilidade em todas as situações, sem dirigir-se a ele individualmente.</p>	1 alternativa
<p>8 – Como você viu a comunicação entre você e o aluno? Podem ser assinaladas mais de uma resposta.</p> <p><input type="checkbox"/> o aluno e eu desenvolvemos um relacionamento afetoso e respeitoso.</p> <p><input type="checkbox"/> o aluno e eu desenvolvemos um relacionamento respeitoso, com certo distanciamento.</p> <p><input type="checkbox"/> o aluno me considerava seu professor.</p> <p><input type="checkbox"/> o aluno tinha dificuldade em acatar minhas ordens, precisando sempre ouvir o professor dar a ordem antes de cumpri-la.</p> <p><input type="checkbox"/> o aluno somente obedecia minhas ordens, e não as do professor.</p>	Múltiplas alternativas

<input type="checkbox"/> o aluno não me aceitava e não queria que eu o ajudasse nas atividades pedagógicas e pessoais.	
<b>9 – Como você considera a comunicação entre professor e aluno com deficiência na explicação das atividades e conteúdos?</b> <input type="checkbox"/> não considero essencial, pois consigo transmitir tão bem quanto o professor. <input type="checkbox"/> não considero importante, pois o aluno com deficiência aprende muito pouco e o professor tem mais alunos com quem se preocupar. <input type="checkbox"/> considero importante e não acho que seja minha função explicar no lugar do professor.	1 alternativa