



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

ISSN: 1984-686X

revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Caldeira, Maria Carolina da Silva; Paraíso, Mar Lucy Alves
Profissionais de apoio à inclusão e currículo de formação de professores/as
Revista Educação Especial, vol. 35, 2022, Enero-Diciembre, pp. 1-20
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71379>

Disponibile en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313169978055>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Profissionais de apoio à inclusão e currículo de formação de professores/as

Professionals supporting inclusion and teacher training curriculum: an analysis of the Programa Imersão Docente

Profesionales de apoyo a la inclusión y currículo de formación docente: un análisis del Programa Imersão Docente

Maria Carolina da Silva Caldeira

Professora doutora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0668-1989>

Marlucy Alves Paraíso

Professora pós-doutora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

E-mail: marlucyparaíso@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3542-4650>

Recebido em 16 de agosto de 2022

Aprovado em 11 de outubro de 2022

Publicado em 08 de dezembro de 2022

RESUMO

Este artigo analisa o currículo do Programa Imersão Docente – Educação Especial, projeto de formação docente inicial desenvolvido em um Colégio de Aplicação, que proporciona o contato de graduandos/as com turmas que têm estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) incluídos. Esses/as graduandos/as realizam atividades que se aproximam das desenvolvidas por aqueles/as que a legislação nomeia como Profissionais de Apoio à Inclusão. Com base em uma perspectiva pós-crítica, o objetivo deste estudo foi compreender as práticas demandadas aos/as graduandos/as quando assumiam essa posição de sujeito, partindo de seus relatos e percepções sobre o Programa. Utilizando entrevistas narrativas como metodologia, o argumento desenvolvido é o de que essa posição de sujeito tem como marcas as práticas de cuidado com o outro e a construção de estratégias de mediação entre o conhecimento escolar e os/as educandos PAEE. O processo de produção dessa posição de sujeito não se dá, todavia, sem conflitos que se manifestam pelo cansaço e pela responsabilização que muitos/as graduandos/as sentem.

Palavras-chave: Formação Docente; Currículo; Inclusão.

ABSTRACT

This article analyzes the curriculum of the Teaching Immersion Program – Special Education, an initial teacher training project developed in a College of Application, which provides undergraduate students with contact with classes that have students targeting Special Education (PAEE) included. These undergraduates carry out activities that are similar to those developed by those that the legislation appoints as Inclusion Support Professionals. Based on a post-critical perspective, the objective of this study was to

understand the practices demanded of undergraduates when they assumed this position of subject, based on their reports and perceptions about the Program. Using narrative interviews as a methodology, the argument developed is that this subject position has as its marks the practices of caring for the other and the construction of mediation strategies between school knowledge and PAEE students. The process of producing this subject position does not, however, occur without conflicts that are manifested by the tiredness and responsibility that many undergraduates feel.

Keywords: Teacher Education; Curriculum; Inclusion.

RESUMEN

Este artículo analiza el currículo del Programa de Inmersión Docente – Educación Especial, un proyecto de formación inicial de docentes desarrollado en una Escuela de Aplicación, que permite a los estudiantes de graduación entrar en contacto con clases que tienen incluidos alumnos de Educación Especial (PAEE). Estos estudiantes realizan actividades similares a las que desarrollan aquellos que la legislación designa como Profesionales de Apoyo a la Inclusión. Basado en una perspectiva poscrítica, el objetivo de este estudio fue comprender las prácticas exigidas a los estudiantes de graduación cuando asumieron esta posición de sujeto en base a sus informes y percepciones sobre el Programa. Utilizando como metodología las entrevistas narrativas, el argumento desarrollado es que esa posición de sujeto está marcada por las prácticas de cuidado del otro y la construcción de estrategias de mediación entre los saberes escolares y los estudiantes del PAEE. El proceso de producción de esta posición de sujeto no ocurre, sin embargo, sin conflictos que se manifiestan por el cansancio y la responsabilidad que sienten muchos estudiantes.

Palabras clave: Educación de maestros; Curriculum; Inclusión.

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum gerou uma série de demandas para essa instituição. A inserção desses/as educandos/as que se constituem, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), como público-alvo da Educação Especial (PAEE), trouxe questões que envolvem o currículo, a avaliação, as metodologias, a estrutura física do espaço escolar, a acessibilidade, entre outras. Neste artigo, são analisados dois aspectos que também têm exigido atenção de educadores/as e pesquisadores/as: a formação docente inicial e o/a “profissional de apoio à inclusão”.

Com relação ao primeiro deles, a LDBEN 9394/1996 aponta a necessidade de que sejam formados “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Para que isso

ocorra, os cursos de formação inicial de professores/as deveriam “incluir, em seus currículos, ‘conteúdos sobre educação especial’” (KASSAR, 2014, p. 210). Além disso, diferentes projetos têm sido criados nas Universidades para que os/as graduandos/as tenham experiência relativas à Educação Especial. Mesmo que não sejam parte integrante das matrizes curriculares obrigatórias dos cursos de graduação, entendemos aqui que esses projetos também se constituem em currículos, na medida em que ensinam, de forma estruturada, saberes e conhecimentos relativos à Educação Especial. Porém, diferentes análises demonstram que, ainda que haja disciplinas voltadas à Educação Especial em diversos cursos de licenciatura, os/as docentes não se sentem preparados/as para lidar com essa demanda (MANTOAN; LIMA, 2017).

No que se refere ao segundo aspecto abordado neste artigo, a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 (LBI) determina que é direito da pessoa com deficiência contar com o/a profissional de apoio, entendido como a “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária” (BRASIL, 2015). Apesar da LBI definir a necessidade desse/a profissional, não existe clareza quanto às suas funções e sua formação (MOUSINHO, et al, 2010). Assim, essa posição é assumida por diferentes pessoas, com as mais variadas formações e com nomenclaturas diversificadas, como “professor de apoio”, “profissional de apoio à inclusão”, “mediadores”, “estagiários”, entre outros.

Considerando esse cenário, este artigo centra-se na análise do Programa Imersão Docente (PID), um programa de formação inicial de professores/as, realizado em um Colégio de Aplicação (CAP) vinculado a uma Universidade Federal Brasileira. Esse Colégio oferta o Ensino Fundamental para educandos/as do 1º ao 9º ano, em tempo integral. O Programa foi analisado com base na visão dos/as graduandos/as que dele participam. Ele tem como princípio a inserção de graduandos/as de diferentes cursos em salas de aula do Ensino Fundamental, orientados/as por docentes que atuam na instituição. Um dos projetos do PID se refere à inserção de graduandos/as em turmas que têm estudantes PAEE incluídos no ensino comum. Esses/as graduandos/as acompanham os/as estudantes do Ensino Fundamental, realizando atividades que se aproximam daquelas que a LBI aponta como inerentes ao/a profissional de apoio escolar.

Parte-se do pressuposto que o PID tem um currículo que, apesar de não se estruturar em torno de disciplinas, seleciona e organiza saberes e conhecimentos que são importantes no processo de formação docente inicial. Por meio da imersão nas práticas curriculares da

escola de Ensino Fundamental, os/as graduandos/as têm contato com uma série de situações nas quais produzem saberes sobre o processo de inclusão de estudantes PAEE. O currículo, entendido com base na perspectiva teórica pós-crítica, é “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 195). Trata-se de um espaço em que saberes, conhecimentos, práticas e técnicas são organizados com o objetivo de modificar alguma coisa em alguém a fim de torná-lo um sujeito, de um tipo específico. Nesse sentido, o PID é aqui compreendido como um currículo que tem como objetivo modificar coisas no público para o qual ele é destinado. Este artigo pretende investigar como a posição de sujeito “profissional de apoio à inclusão” é demandada no currículo do PID, de que forma ela é produzida e que características ela tem, na visão de graduandos/as que atuam nesse Programa e que fizeram parte da investigação que subsidia este artigo.

É importante registrar que o PID é um Programa que não se vincula diretamente aos cursos de graduação. Embora estar regularmente matriculado em um curso de graduação seja pré-requisito para participar do Programa, ele não se constitui em parte obrigatória da matriz curricular de nenhum dos cursos, caracterizando-se, portanto, como algo que os/as estudantes de graduação realizam se desejarem. O Programa conta com bolsas da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade e os/as graduandos/as passam por uma seleção para participar. Nesse sentido, eles/as realizam uma das atividades de monitoria possibilitadas pela Prograd e, por isso, são nomeados na escola também como monitores/as.

O Programa é desenvolvido a partir da imersão desses/as estudantes nas salas de aula do Colégio de Aplicação para realizarem atividades de acompanhamento de turma nas diferentes disciplinas do ensino fundamental, para ministrarem oficinas junto às crianças e adolescentes, sob supervisão de um/a docente do CAP, e para acompanharem estudantes PAEE. Além disso, os/as graduandos/as têm três momentos de formação e orientação para discutirem e refletirem sobre as práticas que estão sendo vivenciadas. Esses momentos são conduzidos pela equipe de coordenação do projeto.

O currículo do PID parte, então, do princípio de que a ação-reflexão-ação sobre os aspectos vivenciados nas turmas do ensino fundamental pode trazer importantes contribuições para a formação docente. Nesse sentido, o currículo não se estrutura em torno de disciplinas específicas ou de discussões sobre temas pré-estabelecidos, mas, com

base naquilo que é vivenciado pelos/as graduandos/as, as reflexões teóricas vão sendo estabelecidas e os saberes vão sendo organizados de determinada maneira.

A metodologia utilizada na pesquisa consistiu na realização de entrevistas narrativas com 25 graduandos/as que participaram do PID nos anos de 2018 e 2019. A entrevista narrativa é uma técnica para produção de informações que parte de uma conversa, a partir de alguns eixos, para compreender os sentidos e significados atribuídos pelos/as entrevistados/as a determinadas situações vividas (ANDRADE, 2012). As informações produzidas por meio das entrevistas narrativas foram analisadas com base em elementos da análise de discurso foucaultiana (FOUCAULT, 1972). No trabalho de Michel Foucault, posições de sujeito se referem aos lugares que disponibilizados e demandados em discurso, que podem ou não ser assumidos pelos indivíduos. Considerando que o sujeito não é uma produção dada, mas um efeito dos discursos, das relações de poder e das técnicas de si (FOUCAULT, 1995), analisar as posições de sujeito implica em compreender que discursos operam em determinado momento histórico, que relações de poder são construídas e que exercícios o indivíduo deve fazer sobre si mesmo a fim de assumir determinados modo de ser. Com base nesses elementos teórico-metodológicos e nas informações produzidas na investigação, o argumento desenvolvido neste artigo é o de que o currículo analisado demanda e produz a posição de sujeito “profissional de apoio à inclusão” que tem como marcas principais o cuidado com o outro e a construção de estratégias para mediar as relações entre estudantes PAEE e o conhecimento escolar, visando à formação de docentes que se inserem no imperativo da inclusão, como se mostrará ao longo deste artigo. Esse processo não se dá, contudo, sem disputas e conflitos, pois muitas vezes, para produzir tal posição, os/as graduandos/as se sentem responsabilizados/as pelas práticas educativas a serem desenvolvidas com os/as estudantes PAEE, bem como se sentem sobrecarregados/as pelas múltiplas demandas que se apresentam.

Referencial teórico

A interseção entre os estudos sobre Educação Especial e inclusiva e os conceitos de Michel Foucault produziu importantes problematizações no contexto educacional contemporâneo. Em levantamento bibliográfico realizado por Aquino (2018) em 52 periódicos educacionais brasileiros, foram localizados 401 artigos que utilizam a teorização foucaultiana. Desses, 29 analisam questões específicas da Educação Especial e,

“sobretudo, das proposições em torno do imperativo da inclusão, em suas diferentes dimensões” (AQUINO, 2018, p. 66).

O conceito de imperativo da inclusão parte do princípio de que, em uma lógica neoliberal, é necessário que todos/as estejam incluídos/as (LOPES; FABRIS, 2017). Como nessa perspectiva o que se governam são populações, é preciso que todas elas estejam inseridas nas normas estabelecidas a fim de que seja possível estruturar o eventual campo de ação dos indivíduos que as compõem (FOUCAULT, 1995). Considerando-se a ascensão da lógica neoliberal no Brasil ao longo do século XX, Carvalho e Gallo (2020) afirmam que uma série de políticas foram gestadas nesse período no sentido de criar um “laboratório biopolítico”, em que técnicas de governo e gestão da vida foram colocadas em prática, de maneira a estabelecer “uma lógica governamental de governo das diferenças, devidamente incluídas na ordem de uma política” (CARVALHO; GALLO, 2020, p. 148). Para governar a diferença, foi necessário criar políticas de inclusão, que visavam a garantir que todos/as estivessem, em alguma medida, envoltos nessas relações de poder.

Isso não significa, todavia, que todos/as estejam igualmente incluídos/as. Há o que Lockmann (2020) denomina de gradientes de inclusão que faz com que alguns/algumas estejam mais incluídos/as do que outros/as. Essa noção baseia-se no conceito de in/exclusão, segundo o qual os dois termos não são compreendidos como opostos, mas se constituem mutuamente, estando implicados nas práticas que vivenciamos cotidianamente (LOPES; FABRIS, 2017). É a partir dessa demanda constante para que todos/as estejam, em alguma medida, incluídos que emerge o conceito de imperativo da inclusão. Este organiza diferentes práticas sociais e educacionais, envolve aqueles/as que os vivenciam em variadas relações de poder, constitui campos de saber e atua na produção de subjetividades.

Na perspectiva foucaultiana, saber e poder estão intrinsecamente relacionados. Foucault afirma que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 27). A mútua relação entre poder-saber cria jogos de verdade que fazem com que, em determinado momento, certos discursos adquiram status de verdadeiro. Além disso, as relações de poder-saber constituem posições a serem assumidas por aqueles/as que são por elas interpelados.

Na perspectiva foucaultiana, compreende-se que o sujeito é produzido nessas relações. Foucault (2004, p. 231) afirma que os sujeitos são resultado de um processo que passa por “um jogo de verdade, das relações de poder, das formas de relação consigo mesmo e com os outros”. Assim, analisar o processo de produção de determinadas posições de sujeito, como a posição de sujeito “profissional de apoio a inclusão”, refere-se à análise dos saberes que são articulados para demandar essa posição, das relações de poder que se estabelecem e das técnicas de si exercidas por aqueles/as que são interpelados pelas relações de poder-saber. Técnicas de si são entendidas como aquelas que o indivíduo exerce sobre si mesmo para modificar ou produzir algo em si (FOUCAULT, 1993). Assim, além das técnicas de governo dos outros, há também técnicas específicas que os indivíduos exercem sobre si, realizando o seu autogoverno.

Neste estudo, parte-se do princípio de que a posição de sujeito “profissional de apoio à inclusão” se insere no imperativo da inclusão que, por sua vez, aciona uma série de saberes, discursos, relações de poder e técnicas de si para se afirmar como verdade nos tempos atuais. Cabe registrar, todavia, que nos últimos anos, sobretudo após o rompimento institucional da democracia brasileira e a ascensão da extrema-direita à presidência do País, esse imperativo vem sendo questionado. Desde 2016, “emergiu uma enunciação visando a combater as experiências e as teorias educativas voltadas para as diferenças e as políticas afirmativas de inclusão social” (CARVALHO; GALLO, 2020, p. 147). A respeito desse cenário, Lockmann (2020, p. 72) afirma que não se trata simplesmente de uma inversão na qual a exclusão torna-se a norma, mas sim de “uma espécie de reconfiguração do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal cuja ênfase não é mais a sua face democrática (ainda que a ideia de direitos se mantenha presente e forte), mas seu viés conservador”.

Esse movimento de modificação do imperativo da inclusão, entretanto, não foi percebido na análise do currículo do Programa Imersão Docente (PID). Assim, ainda que o currículo seja um espaço que denota os conflitos sociais estabelecidos em determinado momento histórico, o que se observou é que as relações de poder-saber colocadas em funcionamento e as posições de sujeito demandadas se davam em meio ao imperativo da inclusão. Como dito antes, isso não significava que todos/as estavam igualmente incluídos/as, mas no currículo investigado foi possível perceber que “a inclusão se sustenta como um imperativo contemporâneo inquestionável” (LOCKMANN, 2020, p. 71).

Cabe registrar que o conceito de currículo em que este artigo se fundamenta o compreende como as diversas experiências que os/as estudantes têm por se encontrarem escolarizados/as, seja na educação básica, seja no ensino superior. Nesse sentido, mesmo que o Programa Imersão Docente não faça parte da matriz curricular obrigatória de nenhum dos cursos da instituição, entendemos que ele é um currículo, pois o conceito de currículo que usamos o entende como um artefato cultural que “transmite uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidos como tais, são vitais na formação de identidades e subjetividades” (SILVA, 2001, p. 140). Como aponta Paraíso (2010, p. 12), um currículo é “uma prática cultural que ensina e forma; uma prática cultural que governa condutas e produz sujeitos de determinados tipos”. Dessa maneira, ao analisarmos as práticas, saberes e conhecimentos produzidos por meio do Programa Imersão Docente, que visam à produção da posição de sujeito “profissional de apoio à inclusão”, estamos realizando uma análise curricular.

Metodologia e apresentação do Programa Imersão Docente

Para a produção das informações da pesquisa que subsidia este artigo, foram realizadas entrevistas narrativas com os/as graduandos/as que atuaram no Programa Imersão Docente – Educação Especial nos anos de 2018 e 2019. A entrevista se constitui em uma metodologia de pesquisa que cria uma interação entre pesquisador/a e pesquisado/a para a discussão em torno de determinada temática (LAKATOS; MARCONI, 2001). Por meio dela, o/a pesquisador/a pretende compreender o modo como o/a entrevistado/a criou determinados significados para situações por ele/a vivenciadas. Especificamente no que se refere à entrevista narrativa, “sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2017, p. 93).

As entrevistas narrativas emergem em um contexto de crítica àquelas que se constituem somente em um jogo de “perguntas e respostas”. Buscando compreender o modo como os/as informantes significam as situações, essa modalidade de entrevista parte de alguns tópicos com base nos quais as vivências dos/as informantes são narradas, construindo histórias. Não se procura, com isso, identificar uma verdade, pois, na perspectiva aqui adotada, considera-se que “as entrevistas não permitem dizer uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considera-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido” (ANDRADE, 2012, p. 175).

As entrevistas narrativas foram realizadas no Colégio de Aplicação em que o PID é desenvolvido, em horários previamente agendados com os/as monitores/as, e gravadas em áudio, com autorização dos/as participantes. Elas tiveram duração média de 50 minutos e, posteriormente, foram transcritas e analisadas com base em elementos da análise de discurso foucaultiana¹.

Na análise de discurso de inspiração foucaultiana é necessário “recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso” (FISCHER, 2001, p. 198). O que se procura nessa vertente é compreender como um determinado discurso ganha status de verdadeiro em dado momento e que forças lutaram em diversos períodos históricos para construir dadas verdades. Além disso, considerando-se que o discurso “produz sistematicamente os objetos sobre os quais fala” (FOUCAULT, 1972, p.64), busca-se identificar que saberes são produzidos e que relações de poder são engendradas nesse processo de produção. Ao analisar as relações de poder-saber, é possível compreender também quem é autorizado a falar em dado discurso e como o sujeito “pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (FOUCAULT, 1972, p. 221).

Foram entrevistados/as 25 monitores/as que atuaram no PID em 2018 e 2019. O Programa se organiza em quatro projetos e conta com 40 bolsas da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade: o PID Acompanhamento de turma, em que os/as graduandos/as atuam por 25 horas nas turmas de Ensino Fundamental, acompanhando as aulas das diferentes disciplinas do currículo escolar, além de ministrarem – em parceria com os/as docentes orientadores/as – uma disciplina chamada “Grupo de Trabalho Diversificado” (GTD); o PID Ensino e Pesquisa, em que os/as graduandos/as atuam por 12 horas semanais, tendo como foco mais específico a disciplina GTD; o PID Educação Especial, no qual graduandos/as acompanham estudantes PAEE nas diferentes práticas curriculares desenvolvidas; e o PID Formação entre pares, nos quais os/as 40 bolsistas atuam simultaneamente, em momentos de formação que ocorrem semanalmente, organizados pela equipe que coordena o Programa.

Em 2018 e 2019, 12 das 40 bolsas foram destinadas para o PID Educação Especial, sendo que 25 estudantes atuaram no decorrer desses dois anos. Esses graduandos/as estavam em diferentes cursos e em momentos diversos de sua trajetória de formação

acadêmica. Conforme acordado com os/as participantes da pesquisa, todos os nomes apresentados são fictícios.

Tabela 1 – Distribuição dos/as graduandos/as por curso e estudante acompanhado/a

GRADUANDO/A	CURSO/PERÍODO	ESTUDANTE ACOMPANHADO/DEFICIÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO
Arthur	Artes Visuais/5º	Júlio/Paralisia Cerebral	14 meses
Luan	Ciências Biológicas/ Continuidade de estudos	Maurício/ Júlio/Paralisia Cerebral	9 meses
Clara	Ciências Biológicas/11º	Pedro/TEA	10 meses
Priscila	Ciências Biológicas/4º	Fabício/TEA	9 meses
Leandro	Ciências Biológicas/7º	Pedro/TEA	10 meses
Rafael	Ciências Biológicas/7º	Rodrigo/TEA	10 meses
Poliana	Dança/10º	Fernanda/TEA	28 meses
Gabriela	Dança/10º	Arnaldo/Síndrome de Down	10 meses
Daiana	Geografia/10º	Júlio/Paralisia Cerebral	14 meses
Inácio	Geografia/5º	Diego/TEA	3 meses
Fabiana	Geografia/7º	Pedro/TEA	10 meses
Manuela	História/5º	Maurício/Paralisia Cerebral	12 meses
Danilo	História/5º	Maurício/Paralisia Cerebral	7 meses
Leon	Letras/3º	Renan/TEA	6 meses
Beatriz	Letras/4º	Otávio/Síndrome de Down	6 meses
Berenice	Letras/5º	Fernanda/TEA	8 meses
Márcia	Letras/7º	Arnaldo/Síndrome de Down	9 meses
Andrea	Matemática/Continuidade de estudos	Pedro/TEA	10 meses
Maísa	Pedagogia/9º	Cauã, Douglas e Tadeu/TEA	9 meses
Juliana	Psicologia/10º	Pedro e Rodrigo/TEA	18 meses
Andreza	Química/7º	Júlio/Paralisia Cerebral	28 meses
Amália	Terapia Ocupacional/3º	Otávio/Síndrome de Down	7 meses
Catarina	Terapia Ocupacional/3º	Gabriel/TEA	6 meses
José	Terapia Ocupacional/3º	Pedro/TEA	24 meses
Jéssica	Terapia Ocupacional/6º	Pedro/Transtorno do Espectro Autista (TEA)	10 meses

Fonte: Elaborado pelas autoras do estudo, com base nos dados das entrevistas (2021).

A análise da Tabela 1 mostra a diversidade de graduandos/as que atuavam no PID. Além das licenciaturas, havia, também, 5 estudantes que atuavam em outros cursos (Psicologia e Terapia Ocupacional) cujo campo de atuação pode ser a escola. Todos/as os/as graduandos/as cursavam a partir do 3º período (pré-requisito estabelecido pelo Programa para concorrer no processo seletivo) e alguns já haviam concluído a graduação, estando em continuidade de estudos.

O graduando que atuou por menos tempo no PID esteve por três meses e o que ficou pelo maior período esteve durante 28 meses de sua formação na Universidade. A maioria dos graduandos/as, no entanto, participou do Programa por nove ou dez meses, o que caracteriza um ano letivo inteiro junto aquele/a estudante. Os/as graduandos/as atuavam com estudantes diagnosticados com três deficiências: Paralisia Cerebral, Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista. Embora na escola haja estudantes com outras especificidades que os caracterizam como PAEE, como baixa visão e surdez, esses não eram acompanhados/as especificamente por um/a graduando/a. Cabe registrar, todavia, que todas as turmas da escola contam com pelo menos um/a monitor/a do PID – Acompanhamento de turma.

Cuidar e educar: as marcas da posição de sujeito Profissional de Apoio à Inclusão

Mousinho et al (2010) afirmam que, a partir da Convenção de Salamanca (1994), as escolas de todo o mundo tiveram que se reorganizar para incluir as crianças em um contexto em que grande parte dos docentes não havia sido formado na perspectiva do imperativo de inclusão. Em diversos países do mundo, a opção para lidar com essa situação foi “colocar um profissional especializado na sala de aula, a fim de acompanhar uma criança ou adolescente em parceria com o professor de classe” (MOUSINHO et al, 2010, p. 93). Emerge aí a figura do profissional de apoio à inclusão.

Com base em uma análise das políticas públicas para a educação no Brasil, Abi-Habib (2018) mostra que o profissional de apoio escolar pode ser tanto um cuidador, que auxilia nas atividades da vida diária, como um mediador, que “contribui para facilitar a comunicação e a interação social da pessoa” (p. 148). De acordo com a Nota Técnica MEC/Secadi 24/2013, o/a cuidador/a “deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2013). No caso da escola em que foi realizada

a pesquisa que dá base a este artigo, alguns/algumas monitores/as do PID realizavam práticas que se aproximavam das demandadas de cuidadores/as, como pode se ver a seguir:

Minha rotina era chegar um pouco mais cedo, um pouco antes dos outros, para pegar ele um pouco mais cedo. Buscava ele no estacionamento, ficava com ele no começo, enchia a garrafa dele de água, levava ele para a sala de aula, ficava com ele todo o tempo, depois levava ele para trocar fralda e isso é uma coisa que é muito engraçado porque ele depende de você para tudo. Então, se você não se atentar para olhar a fralda dele, ele vai ficar molhado, se você não atentar de dar água para ele, ele vai ficar com sede. (Trecho da entrevista com o monitor Danilo)

Eu recebo ele, como ele não se locomove sozinho, então, onde ele precisa ir eu tenho que estar com ele. [...] Terminando uma aula, a gente vai lá para fazer um lanche, participamos do lanche. Acompanho o pessoal do SAS [Setor de Apoio à Saúde, que, na escola, é composto por enfermeiro, técnico e auxiliar de enfermagem] que faz a alimentação dele porque tem que ser diferente, porque a forma de alimentar dele é diferente. Na parte de higiene, se precisar trocar a fralda, porque o aluno ainda precisa usar fralda, ainda não desenvolveu essa habilidade e autonomia de ir no banheiro. Então, eu levo para fazer higienização, limpeza das mãos, se precisar secar a mão, limpar o nariz, secar a boca. (Trecho da entrevista com a monitora Daiana)

Receber a criança já que ela não consegue entrar pela mesma entrada que os/as demais estudantes; levá-la até a sala de aula, pois ela não tem habilidade para se locomover sozinha; encher a garrafinha de água para que a criança possa se hidratar; deslocá-la até o espaço onde são feitas as refeições; verificar a necessidade de troca de fraldas, porque a criança não utiliza o banheiro. Essas eram algumas das atribuições desses/as monitores/as. Embora a escola conte com uma estrutura mínima para atender algumas dessas necessidades básicas – como a presença de enfermeiros e técnicos de enfermagem que realizam a alimentação e a troca de fraldas – o/a graduando/a funciona, nesse currículo, como o elo de ligação entre a criança, suas necessidades e aqueles/as que podem supri-la. Isso gerava sentimentos diversos, pois, como afirma o monitor Danilo, “a princípio o Maurício me exigia um trabalho muito mais de cuidador do que de professor” (Trecho da entrevista com o monitor Danilo).

A cisão operada entre “cuidar” e “educar” é resultado de um longo processo histórico de construção da escola e da sociedade ocidental de modo geral. Oliveira e Tiriba (2020, p. 37) apontam que a “desvalorização do cuidado, como fonte de princípios, valores e atitudes fundamentais à existência, tem raízes no sistema capitalista-urbano-industrial-patriarcal”. Em uma sociedade que procurava ser lucrativa e na qual o cuidado era realizado sobretudo por mulheres, essas práticas foram relegadas ao segundo plano. Entretanto, nos últimos anos, o cuidado se constitui cada vez mais em uma necessidade da sociedade contemporânea. Seja

pelo envelhecimento da população, seja pela necessidade de doentes, crianças e pessoas com deficiência, ele tem sido ressignificado, criando, inclusive, novos postos de trabalho e gerando a explosão de serviços nesse sentido (HIRATA; GUIMARÃES, 2012). Para além disso, há a demanda para que a própria noção de cuidado seja um “princípio inspirador de um novo paradigma de convivialidade” (BOFF, 1999, p. 13).

A possibilidade de cuidar de alguém em um contexto de formação docente inicial e em práticas de educação inclusiva pode ser compreendida como um movimento demandado no *discurso do cuidado* para produzir docentes que se insiram nesse novo paradigma de convivialidade. Ao mesmo tempo, pode ser visto como uma tentativa de resolver a demanda colocada pelo imperativo da inclusão de garantir que todos/as estejam inseridos em salas de aula comuns. Mesmo que isso não seja visto, a princípio, como um trabalho de professor/a, tais aspectos são destacados como importantes na formação docente. Afinal, o cuidado se refere tanto à dimensão dos sentimentos, da emoção e da alteridade, como à “questão prática e objetiva de que nenhum de nós, seres humanos, pode chegar à vida adulta sem receber cuidados” (OLIVEIRA; TIRIBA, 2020, p. 40). Atuar, portanto, considerando essa dimensão aparece como um aspecto importante na discussão acerca da inclusão. Assim, uma característica que se demanda do/a graduando/a no contexto do PID é o “cuidar do outro, preocupar-se, estar atento às suas necessidades” (HIRATA; GUIMARÃES, 2012, p. 2). A posição de sujeito profissional de apoio à inclusão está, então, marcada com os traços do cuidado como aspecto indelével de sua constituição.

Porém, o processo de construção de posições de sujeito não se dá fora das relações de poder. Conflitos discursivos se estabelecem nesse processo, particularmente no que se refere à responsabilização excessiva do/a graduando/a. Nesse sentido, alguns/algumas entrevistados/as registravam aspectos como:

Eu acho que outra coisa é que às vezes parece que a criança é responsabilidade do monitor, parece que o peso é dele (Trecho da entrevista com a monitora Gabriela)

Então, eu sentia muito isso que me sugava um pouco porque eu não tinha um momento de descanso. Às vezes eu não tinha tempo nem para ir ao banheiro porque ele é cadeirante. Você não pode deixar o Maurício um minuto sozinho (Trecho da entrevista com o monitor Danilo)

A *responsabilização* parece ser uma técnica de poder mobilizada nesse currículo de formação docente inicial para engajar os/as monitores/as nas tarefas demandadas. Nesse sentido, mesmo reconhecendo que não seja o seu papel, eles/as se sentem, muitas vezes, responsáveis pela criança com a qual estão atuando, de maneira que realizam tarefas que,

em sua visão, seriam função de outros/as. Além disso, a demanda constante de cuidado por parte de alguns/algumas estudantes, faz com que esses/as graduandos/as deixem de cuidar de si mesmos, não suprimindo suas necessidades básicas, como a ida ao banheiro. Esse cenário de desvalorização da posição de sujeito profissional de apoio à inclusão é apontado por diferentes estudos, como o desenvolvido por Lopes (2018). Dessa forma, as relações de poder que hierarquizam as práticas de cuidado como menos importantes também se apresentam na escola.

Assumir o cuidado como um aspecto fundamental para as práticas de educação inclusiva passa também por cuidar do corpo e da saúde física e mental daqueles/as que estão em posição de cuidar. Todavia, os excertos aqui trazidos mostram como esse é um conflito presente nesse currículo. Ao mesmo tempo em que se demanda que os/as monitores/as cuidam dos/as estudantes PAEE, eles/as são envolvidos/as em relações de poder que fazem com que se descuidem de si mesmos. Nessa direção, a *técnica de responsabilização* funciona para que os/as monitores/as docilizem seus corpos e se insiram em relações de poder em que o cuidado com os estudantes PAEE é tido como mais importante do que o seu cuidado.

Outro aspecto importante que se insere no *discurso do cuidado* se refere à aprendizagem do autocuidado, entendido como o “conjunto de comportamentos necessários às atividades de cuidado consigo mesmo, que estão presentes na rotina de qualquer pessoa” (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 209). Aprender a cuidar de si é fator decisivo para a sobrevivência de todos/as. Por isso, afirma-se que cuidar e educar são imbricados: aprender a cuidar de si é um ato educativo relevante e que mobiliza uma série de investimentos de cuidadores/as. Reconhecer esse aspecto faz com que as práticas de cuidado sejam entendidas como educativas por parte dos/as graduandos/as que atuam no PID, como pode ser visto no excerto a seguir:

Pelo que eu vejo eu tenho ajudado muito nas coisas básicas dele: ligar a luz, beber água sozinho, aprender a comer, que é uma coisa importante pra ele, é uma coisa muito curiosa. A garrafinha de água também, só de ver a garrafinha de água ele começava a chorar. Com o tempo, eu comecei a deixar durante a aula, circulando pela escola e tudo. Em um belo dia, ele pegou a garrafa e bebeu sozinho, que era o que estava esperando. [...] Agora ele bebe e devolve na mão. A professora, o olho dela até encheu d'água quando ele fez isso a primeira vez. Foi no momento de Recreio, uma bagunça na sala, voltando para sala de aula, colocando os meninos para dentro, aquela bagunça toda, e quando os meninos falaram que ele tinha bebido água sozinho e aí todo mundo parou, até os meninos ficaram abobados porque tinha sido a primeira vez que ele tinha tido essa intenção de pegar a garrafinha. Hoje quando ele sente sede, ele mesmo pega e bebe. A coisa mais básica ele conseguiu aprender. (Trecho da entrevista com o monitor Inácio)

Um ato aparentemente simples (beber água quando se tem sede) precisou de um longo investimento do graduando e da equipe docente que atuava junto à criança. Esse fato causou comoção na sala de aula e reafirmou a importância do autocuidado como saber significativo no currículo do Ensino Fundamental. Afinal, cuidar de si mesmo se relaciona a um aprender que “implica vida, força, mobilização movimento, deslocamentos de sentidos” (MANTOAN; LIMA, 2017, p. 828). Os pequenos atos de cuidado e autocuidado em uma prática que procura formar professores/as para atuar na lógica do imperativo da inclusão mobilizam “aprenderes” diversos que, mesmo que ainda desvalorizados socialmente, estão diretamente implicados na manutenção da vida e na ampliação de possibilidades de vida em um currículo.

Outros saberes também são destacados como importantes de serem aprendidos pelos/as estudantes PAEE da escola em que foi realizada a pesquisa. Esse processo de aprender deixa outra marca na posição de sujeito profissional de apoio à inclusão, vivenciada pelos/as graduandos/as. Trata-se da marca *mediador dos processos de aprendizagem*. Etimologicamente, mediador/a é aquele/a que está no meio, entre dois pontos. Ampliando essa concepção, a monitora Manuela diz: “sabe um átomo que fica rodando ali no núcleo? (risos) Acho que esse é o mediador”.

No campo da educação, o conceito de mediação é abordado sobretudo nos estudos da perspectiva histórico-cultural, que mostram que a “mediação simbólica é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano” (RAHME, 2018, p. 292). Embora não seja essa a perspectiva teórica adotada neste artigo, ela ajuda a pensar o que tem sido demandado dos/as graduandos/as que estão ocupando essa posição de sujeito. O/a mediador/a é aquele/a que procura integrar diferentes estímulos disponibilizados em sala de aula para produzir aprendizagens esperadas no currículo. Assim, eles/as precisam compreender o que se demanda do/a estudante acompanhado e como podem auxiliá-lo para conseguir êxito nas atividades escolares, como mostram os excertos a seguir:

Ele precisa de bastante auxílio nas atividades para ler, para ajudar a escrever e para ele se concentrar porque ele se distrai bastante. (Trecho da entrevista com a monitora Amália)

No início era muito mais demonstrar e explicar atividade, ficar sempre retomando a atenção dele. Hoje em dia, como ele já está conseguindo ler algumas coisinhas eu estou estimulando essa questão de ajudar, de juntar sílabas... (Trecho da entrevista com a monitora Priscila)

Mousinho et al (2010, p. 94) afirmam que o/a mediador/a “favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo

significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens”. Nesse sentido, demanda-se, nesse currículo, que os/as graduandos/as mediem a quantidade de estímulo, garantindo que os/as estudantes mantenham sua atenção focada naquilo que é estabelecido naquele momento. Atuam, assim, sob inspiração de elementos presentes no discurso da perspectiva sócio-histórica da psicologia em sua articulação com o campo educacional. Eles/as também ajudam a motivar os/as estudantes para que se engajem nas aulas. Para isso, diferentes estratégias são criadas por eles/as, como pode ser visto a seguir:

Aí a gente tem as técnicas, igual, de pegar o material... Na hora que ele demora, eu sempre faço para ele os dez segundos. Ele tem dez segundos para poder pegar. Normalmente fica uns vinte, na hora que ele olha para baixo eu paro... Mais para ele ver porque ele gosta dessa motivação, de ver: “nossa, eu consegui fazer isso, consegui fazer aquilo” (Trecho da entrevista com o monitor José)

Tinha dia que eu chegava e falava: “olha, Gabriel, eu escrevo um número, você escreve outro”. Aí ele escrevia, me entregava a lapiseira e eu escrevia outro (Trecho da entrevista com a monitora Catarina)

O processo de mediação não se refere a repassar os saberes disponibilizados no currículo. Mediar se relaciona, particularmente, à construção de um significado àquilo que está sendo feito. Trata-se de reconhecer que a escola é “um espaço importante de produção de interação social” (RAHME, 2018, p. 293) e que o conhecimento se produz em interações. Assim, a construção de estratégias, que passam pelo contar o tempo e fazer a alternância de papéis entre “quem é o estudante e quem é o ‘professor’”, criam um sentido para o que está sendo desenvolvido. Paralelamente, tais tarefas auxiliam no processo de formação docente, na medida em que demandam respostas aos desafios que se colocam no cotidiano escolar. Afinal, como afirma Rahme (2018, p. 309), ser professor/a “requer sensibilidade e uma formação que permita a esse profissional se apropriar de referências que o possibilitem ler as diversas manifestações que o sujeito apresenta no percurso escolar”. É essa postura que se demanda dos/as graduandos/as quando precisam assumir a posição de sujeito *profissional de apoio à inclusão*.

Assumir essa posição traz conflitos (como aqueles causados pela responsabilização) e possibilidades para uma formação docente mais inclusiva. Nessa direção, os/as graduandos/as destacam o quanto vivenciarem o currículo do PID possibilitou que eles/as tivessem uma percepção diferenciada da inclusão. Esses processos impactam nas

possibilidades que eles/as veem para seu futuro como professores/as, como pode ser visto nos excertos a seguir:

Na minha escola não era assim. Era todo mundo igualzinho, a escola era aquela coisa sem graça e tudo mais. Foi uma surpresa ver essa escola diferente daquilo que eu vivi. E foi bem legal. Foi muito legal ver também para o Pedro, como foi perceber as coisas que ele poderia fazer, as capacidades que ele tinha de entender, e tirar aquele medo que eu tinha [de ser professor] (Trecho da entrevista com o monitor Leandro)

Então o CP me ajudou nisso, sem dúvidas, de ver as possibilidades que a gente tem de não achar que é restrito, é difícil. Não é difícil não, é porque a gente fica na zona de conforto de entrar na sua aula, agora a partir da hora que você tem que adaptar sua aula para aquilo que é diferente, a pessoa vê como dificuldade, né. Eu acho que já é um positivo, eu não vou ver mais como uma dificuldade, um obstáculo talvez, mas positivo no sentido positivo, mesmo tendo dificuldades. (Trecho da entrevista com a monitora Clara)

O contato sistemático com estudantes PAEE por meio desse currículo faz com que os/as graduandos/as questionem aquilo que vivenciaram e os saberes que foram construídos acerca do que é ser professor/a. Ao entrarem em contato com crianças e adolescentes com diferentes deficiências, eles/as aprendem a construir estratégias para lidar com os/as educandos/as PAEE e, nesse processo, exercem sobre si mesmos um tipo de governo que o/as leva a perceberem as dificuldades como algo com que podem lidar. Nesse sentido, eles/as se inserem no *imperativo da inclusão* e procuram construir-se como docentes que enxergam as positivities e potencialidades das práticas inclusivas.

Considerações finais

A posição de sujeito profissional de apoio à inclusão, na escola investigada, era marcada tanto pelo cuidado entendido como eixo fundamental da educação, como pela educação caracterizada pela mediação das relações que envolvem o aprender. Esses dois aspectos se articulavam a um terceiro, que se refere à dimensão formativa do PID que visa à formação de professores/as que têm a inclusão como um imperativo contemporâneo. Esse processo de produção articulava saberes e discursos de diferentes tipos, envolvia os/as graduandos/as em diversas relações de poder e exigia deles uma reflexão constante acerca de si mesmo a fim de se constituírem de determinadas formas.

Assumir essa posição não se dava sem conflitos, pois a tensão entre ser estudante da graduação e assumir tarefas que não se vinculavam diretamente à sua formação trazia à tona uma série de questionamentos. Os conflitos que envolvem a presença de educandos/as PAEE na escola se mostravam na demanda que se fazia para que os/as

graduandos/as assumissem essas posições. Assim, mesmo que reconheçam a importância que o PID teve para sua formação, os/as graduandos/as também registram as limitações do trabalho realizado, por não ser feito por profissionais formados/as e pelo valor quase simbólico da bolsa recebida. Apontam, também, o cansaço e a responsabilização pela qual passaram durante sua inserção no PID. A demanda por essa posição de sujeito mostra, então, o quanto um currículo que se insere no imperativo da inclusão é permeado por múltiplas relações de poder que produzem saberes e sujeitos, mas que também operam dentro de uma lógica que reproduz certas desigualdades existentes, sobretudo aquelas que marcam ainda a desvalorização das atribuições docentes.

Apesar disso, foi possível verificar também, com base nas falas dos/as graduandos/as sobre esse currículo de formação docente, possibilidades de desenvolvimento de práticas significativas que implicam tanto no desenvolvimento dos/as estudantes PAEE, como na formação inicial de docentes engajados com a inclusão. Os/as graduandos/as apontam que o PID foi, muitas vezes, o único local em que tiveram contato sistemático com as discussões sobre inclusão. Além disso, eles/as sinalizam o quanto puderam problematizar ideias iniciais que traziam e aprender com os/as educandos/as e os/as professores/as. Nesse sentido, esse currículo se mostrou como um “espaço de aprendizagem onde se experimenta a convivência entre univocidades e singularidades” (MANTOAN, LIMA, 2017, p. 832), visando a construção de uma escola menos excludente e mais atenta às especificidades dos/as estudantes.

Referências

ABI-HABIB, Cynthia. As políticas públicas na área da educação para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: BORGES, Adriana; NOGUEIRA, Maria Luísa (orgs.) **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 137-159.

ANDRADE, Sandra. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: PARAÍSO, Marlucy; MEYER, Dagmar. (Org.). **Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

AQUINO, Julio. Foucault e a Pesquisa Educacional Brasileira, Depois de Duas Décadas e Meia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 45-71, Mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000100045&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 Fev. 2021.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência**. Brasília, 2015

CARVALHO, Alexandre; GALLO, Silvio. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, Vol.16, nº1, p. 146-160, 2020.

FISCHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=pt&tlng=pt.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**. Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H. & RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, Forense, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematização. In: MOTTA, Manuel (org.). **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 225-233.

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya. Introdução. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya. **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care**. São Paulo: Atlas, 2012. p.1-11.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin.; GAS-KELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 90-113.

KASSAR, Mônica. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, Mai. 2014 .

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, Colômbia n. 52. pp. 67–75. 2020. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/339073586_As_reconfiguracoes_do_imperativo_da_inclusao_no_contexto_de_uma_governamentalidade_neoliberal_conservadora
Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

LOPES, Mariana. **Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LOPES, Maura. FABRIS, Eli. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa; LIMA, Norma. Notas sobre inclusão, escola e diferença. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4. Pp, 824-832, 2017.

MOUSINHO, Renata, MESQUITA, Fernanda, SCHMID, Evelin, PEREIRA, Juliana, MENDES, Luciana, SHOLL, Renata, NÓBREGA, Vanessa. Mediação Escolar e Inclusão: Revisão, Dicas e Reflexões. **Revista de Psicopedagogia**. Rio de Janeiro, v.27, n.82 p.92-108, 2010.

OLIVEIRA, Carolina; TIRIBA, Lea. Pandemia, crise de cuidados e educação ambiental: o que aprender com quem cuida da vida. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6 – N. Especial – pág. 36 – 57, jun. – out. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52376/35482>. Acesso em 18 fev. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010, p. 11-14.

RAHME, Mônica. A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. Pp. 291-313.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Analice; OLIVEIRA, Ana Paula. Ensino de habilidades de autocuidados para crianças com autismo em ambiente escolar. In: BORGES, Adriana; NOGUEIRA, Maria Luísa. **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 209 – 225.

Notas

¹ A pesquisa foi submetida a Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada em 20 de outubro de 2017, número do Projeto CAEE76795417.0.0000.5149. Todos/as os/as participantes da pesquisa foram informados sobre o objetivo do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso das informações produzidas para divulgação em artigos e textos acadêmicos. A pesquisa também contou com financiamento do Edital Universal do CNPq/2018.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)