

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JESSICA DA CUNHA

**AUXILIARES DE INCLUSÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO:
OS DESAFIOS NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UEPG**

**PONTA GROSSA
2022**

JESSICA DA CUNHA

**AUXILIARES DE INCLUSÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO:
OS DESAFIOS NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UEPG**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende
Peroza

PONTA GROSSA

2022

JESSICA DA CUNHA**AUXILIAR DE INCLUSÃO: O ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO OS
DESAFIOS NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UEPG**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza
(Orientadora)
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Rosana de Castro Casagrande
(Universidade Estadual de Ponta Grossa)

Vera Martiniak
(Universidade Estadual de Ponta Grossa)

Karen Ribeiro
(suplente)
(Universidade Estadual de Ponta Grossa)

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram no decorrer do processo da graduação, especialmente à minha família, à minha filha Cecília que é a criança mais incrível do mundo. À minha avó Júlia (*In memoriam*), exemplo de garra e resiliência.

AGRADECIMENTO

Sou grata a todos que, de alguma forma, contribuíram para que mais uma graduação fosse concluída de maneira significativa, mesmo com todos os tropeços e desesperos, o findar está cada vez mais próximo e possível.

Gostaria de agradecer à minha família, meus pais e irmãos, por me apoiarem e acreditarem em mais essa etapa da minha vida, especialmente à minha irmã Juliana que se dispôs a cuidar de forma tão maravilhosa da Cecília, e à minha mãe que desde o início da minha carreira acadêmica me incentivou a seguir na profissão.

Ao meu marido Jhon, que em tantos momentos foi calma em meio ao caos, “pé no chão” às elocubrações, acalento à escuridão e companheirismo à solidão, obrigada *child*.

A minha filha Cecília que é a razão da minha luta diária. É por e com ela que aguentei inúmeras situações lacrimosas. Não há como mensurar meu amor por esta criança que é o ser mais falante, inteligente e carinhoso do mundo.

A minha orientadora Marilúcia que me orienta desde o segundo ano de graduação e é parte fundamental da minha formação desde o início do curso. Agradeço por ter acreditado no meu potencial, me auxiliando a crescer como profissional da educação e também como pessoa.

Agradeço aos professores do curso que, em alguma medida, foram cruciais no meu amadurecimento acadêmico, quebrando estigmas e desvelando problematizações.

As minhas amigas da graduação Carolina, Daniela e Larissa que foram pilar em muitos momentos de ansiedade, tristeza e desânimo. A minha “alma gêmea acadêmica”, Agnes, dupla em todo e qualquer trabalho. Inúmeras madrugadas acordadas juntas para dar conta dos mil trabalhos. A Marley por ter a paciência de ouvir meus áudios imensos de choro e lamentações, por se preocupar comigo como uma mãe. Obrigada amigas, que venham lindos anos de amizade fora da universidade.

Ao “triozinho do ônibus”, Emely e Pâmela por tornar o aperto do ônibus mais suportável, por compartilhar o desespero de perdê-lo e por serem incríveis em tantos momentos de desabafo, meu coração é todo de vocês, “eu vou, não, nós vamos!”.

Sou grata ao campo de estágio que me proporcionou inúmeras experiências, especialmente às funcionárias, Ivonete, Débora, Andrea, Solange, Eva e Jaqueline que me acolheram de forma maternal.

Do mesmo modo, as professoras, Lilian, Vanessa e Evelin que foram peças fundamentais para minha formação e meu crescimento enquanto Ser Docente, além da amizade e carinho com que sempre me receberam em todos os momentos.

Em suma, um gritante, sonoro e estrondoso muito obrigada!

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação”.
(Simone de Beauvoir)

RESUMO

O presente estudo trata dos desafios vividos por acadêmicos de Pedagogia na realização do estágio curricular não obrigatório como auxiliar de inclusão. A relevância do tema está em evidenciar desafios enfrentados pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia na atuação como auxiliares de inclusão. O problema postulado que orientou a pesquisa foi: quais os desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia da UEPG ao atuarem como auxiliares de inclusão em estágios não curriculares? O objetivo geral da pesquisa foi investigar os desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia da UEPG ao atuarem como auxiliares de inclusão em estágios não curriculares, sendo assim os objetivos específicos foram caracterizar o perfil dos estudantes de Pedagogia da UEPG que atuaram e/ou atuam como auxiliares de inclusão em estágios não curriculares e analisar os desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia da UEPG no processo de acompanhamento de crianças com deficiência. Os principais autores utilizados foram Bartalotti (2006), Januzzi (2004), assim como, a legislação específica sobre a inclusão e as políticas vigentes sobre educação inclusiva e acompanhamento complementar da sala de aula do ensino regular. Do mesmo modo que para problematizarmos sobre a formação inicial dos auxiliares utilizamos Demschini (2020) e Montoan (1998). A pesquisa de abordagem qualitativa teve como metodologia a revisão de literatura para a produção e análise de dados foi a realização de um Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) e aplicação de um questionário via *Google Forms*. O estudo demonstrou que os desafios enfrentados pelas auxiliares de inclusão estão ligados à falta de aportes técnicos e teóricos, de um acompanhamento no campo de estágio e a individualização do trabalho frente a inclusão do discente. Os resultados apontam para a necessidade de um acompanhamento da formação por parte das instituições contratantes, mas também, pela instituição formadora destes profissionais.

Palavras-chave: Estágio não obrigatório; Inclusão; Auxiliar de Inclusão; Formação de professores.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mudança no decorrer do tempo dos termos relacionadas às pessoas com deficiência.....	15
Quadro 2: Mudança de campo de estágio ou de acompanhamento no decorrer do ENO.....	43
Quadro 3: Distribuição das disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia da UEPG.....	52
Quadro 4: Ementa das disciplinas de Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais – Libras.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de teses e dissertações.....	20
Tabela 2: Quantidade de teses e dissertações por ano.....	21
Tabela 3: Publicações por áreas.....	23
Tabela 4: Publicações em campos específicos da educação.....	23
Tabela 5: Perfil das participantes.....	27
Tabela 6: Tempo de atuação como auxiliar de inclusão.....	31

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CCNE - Criança (s) com necessidade (s) especial (s)

EE - Educação Especial

EI - Educação Inclusiva

EM – Ensino Médio

ENO - Estágio não-obrigatório

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PROVIC – Programa Voluntário de Iniciação Científica

SME – Secretaria Municipal de Educação

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: PARA ALÉM DO MISTICISMO E INTEGRAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO E OS PROFISSIONAIS QUE A PROMOVEM.....	16
1.1 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	16
1.2 A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUALIFICADOS: PARA ALÉM DA LEGISLAÇÃO.....	22
1.3 O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO: REFLEXÕES SOBRE O AUXILIAR DE INCLUSÃO	26
CAPÍTULO 2: PROCESSOS FORMATIVOS E DESAFIOS DE AUXILIARES DE INCLUSÃO.....	31
2.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	31
2.2 PERFIL E DESAFIOS DO AUXILIAR DE INCLUSÃO: DISCUSSÕES A PARTIR DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG	37
CAPÍTULO 3: O ESTÁGIO COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO E DESCAMINHO DA INTEGRAÇÃO: A FORMAÇÃO INICIAL COMO POSSIBILIDADE PARA SUPERAR DESAFIOS	54
3.1 A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E AS PRÁTICAS NO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO	55
3.2 ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	60
3.3 O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO COMO UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso visou investigar como os acadêmicos que atuam como auxiliares de inclusão entendem o seu trabalho desenvolvido no estágio não-obrigatório. Buscou-se entender quais as contribuições do curso para essa atuação, os desafios enfrentados e as estratégias que utilizam para a realização do acompanhamento de crianças com deficiências e/ou síndromes no contexto da escola regular, público-alvo da Educação Especial.

O estágio não obrigatório pode acarretar experiências significativas para a formação docente do futuro Pedagogo. Essa atividade que vem sendo desenvolvida, propiciou muitas reflexões e indagações que possibilitaram a inserção no Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC), em 2020. Desde então, mesmo ao findar o contrato com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, compreendi a necessidade desse profissional no ambiente escolar.

O interesse pelo tema surgiu de minha prática como auxiliar de inclusão, no estágio não obrigatório junto à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-SME em uma escola municipal que atende crianças da Educação Infantil IV/V e Ensino Fundamental I em tempo parcial.

Nesse sentido, durante a pandemia de COVID 19, as demandas do ambiente escolar, para as estagiárias, incluíram algumas ações, como entrega de materiais realizadas na escola, a ida à casa dos responsáveis para entrega das atividades, então a função do estagiário era fora da sala de aula. No entanto, inicialmente, como estagiária, atuava como auxiliar de inclusão, acompanhando alunos com alguma necessidade especial.

Fui auxiliar no período de 2019 até o ano de 2021. Logo no primeiro ano do curso de Pedagogia iniciei o estágio não obrigatório acompanhando uma criança com Síndrome de Down. No segundo ano, a pandemia trouxe novos desafios e, sem crianças no presencial, acompanhei a entrega de recepção de atividades remotas.

As experiências vivenciadas tanto em sala de aula, quanto no ambiente escolar mais amplo, na relação com as famílias e os desafios que esse espaço promoveu, me fizeram problematizar sobre a importância de se discutir sobre o estágio não obrigatório e a influência dele na formação do acadêmico de Pedagogia.

Os desafios encontrados por esse profissional, que muitas vezes é silenciado e invisível, a falta de formação específica e informações sobre os alunos acompanhados, se tornam adversidades.

Portanto, ouvir os relatos desses profissionais da educação se torna muito importante para problematizarmos o currículo na formação de professores no ensino superior, ou seja, em que medida o curso discute sobre a inclusão ou mesmo que possibilite uma base para entender o que é o estágio e sua relevância para a formação inicial. Por conseguinte, nesta pesquisa, indagamos: **quais os desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia da UEPG ao atuarem como auxiliares de inclusão em estágios não curriculares?**

A partir dessa indagação, propomos, como objetivo geral, compreender os desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia da UEPG ao atuarem como auxiliares de inclusão em estágios não curriculares. Sendo os objetivos específicos: a) caracterizar o perfil dos estudantes de Pedagogia da UEPG que atuaram e/ou atuam como auxiliares de inclusão em estágios não curriculares; e b) analisar os desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia da UEPG no processo de acompanhamento de crianças com deficiência nos estágios não curriculares.

Para alcançar esses objetivos, propomos uma pesquisa qualitativa, uma vez que permite uma aproximação com a temática desenvolvida e uma reflexão inicial sobre o tema investigado de cunho exploratório, pois possibilita elencar “informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2013, s/p).

Como estratégias metodológicas propõe-se, inicialmente, a elaboração de um Estado do Conhecimento que tem o objetivo de “compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Tal estratégia permite que se explore sobre as publicações, discussões, reflexões e problematizações sobre a temática. Todavia, não há somente uma categorização, mas também uma análise do todo encontrado.

Foi elaborado e aplicado, em dois momentos, um questionário – por meio do *Google Forms* – enviado a estudantes e egressos do Curso de Pedagogia da UEPG que, ao realizarem o estágio não curricular, atuaram/atuavam como auxiliares de

inclusão nas redes pública e privada. Foi utilizada essa metodologia, pois ela permite “levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2013, p.109), portanto instigando a opinião de outrem a respeito da temática.

O questionário elaborado foi composto por cinco seções, que consistia em: perfil dos participantes da pesquisa; a atuação no estágio curricular; o acompanhamento do trabalho; o conhecimento teórico no campo de estágio; e, sobre os desafios de ser um auxiliar de inclusão no estágio não obrigatório.

Este trabalho está estruturado em três capítulos que visam contextualizar, apresentar, analisar e problematizar a educação inclusiva, a formação dos profissionais da educação especializada e o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia.

O capítulo 1 intitulado “Para além do misticismo e integração: a importância de refletir sobre inclusão e os profissionais relacionados a ela” tem por objetivo explicitar um breve histórico sobre os paradigmas da Educação inclusiva, a formação dos profissionais, do mesmo modo apresentar o Atendimento Educacional especializado e por fim explicitar sobre o estágio não obrigatório como auxiliar de inclusão.

O capítulo 2 nomeado “Processos formativos e desafios de auxiliares de inclusão” explanaremos sobre os dados obtidos por meio do Estado do Conhecimento e questionário aplicado com as acadêmicas do curso de Pedagogia da UEPG, analisando as informações obtidas, o ineditismo desta pesquisa e a relevância das discussões relacionadas a organização do currículo.

Por fim, o capítulo 3 alcunhado de “O auxiliar como caminho para a integração e descaminho da integração: da formação inicial aos desafios e possibilidades do acompanhamento” abordou sobre a influência da formação inicial refletida na construção do conhecimento do auxiliar e a relevância de um trabalho em conjunto quanto à inclusão e escolarização da CCNE.

CAPÍTULO 1: PARA ALÉM DO MISTICISMO E INTEGRAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO E OS PROFISSIONAIS QUE A PROMOVEM

O capítulo visa apresentar um breve percurso delineando os paradigmas que envolvem a Educação Inclusiva (EI) e Educação Especial (EE) e, também, sobre os direitos assegurados pelas políticas nacionais para as crianças com necessidades especiais (CCNE), ao acesso e permanência nas salas de aula do ensino regular.

Para tanto, organiza-se em três tópicos. No primeiro, com o título “A educação de pessoas com deficiência”, discutimos brevemente sobre o histórico das pessoas com deficiência, partindo do modo como eram vistos em sociedade, os termos utilizados para fazer referências a elas, as concepções que permeavam as relações sociais e, para finalizar, como a educação, ou falta dela, se deu nesses períodos.

No segundo, denominado “A formação de profissionais qualificados: para além da legislação”, apresentamos o Atendimento Educacional Especializado, tomando como referência, o que os documentos elucidam sobre os profissionais que trabalham com a Educação Inclusiva.

Por fim, no terceiro tópico “O estágio não obrigatório: reflexões sobre o auxiliar de inclusão” apresentamos reflexões a respeito do estágio não obrigatório e os profissionais que nele atuam como auxiliares de inclusão, abordando a legislação que ampara esse profissional. Para tanto, tratamos brevemente das atribuições e direitos, bem como, da sua inserção na instituição em que atua.

1.1 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O acesso aos ambientes educacionais regulares por pessoas com deficiência é, historicamente, recente, tendo em vista que por muito tempo essas pessoas não eram vistas ou acolhidas seja nas escolas regulares, seja nos ambientes sociais de convivência. A forma como a inclusão é concebida atualmente foi construída ao longo do desenvolvimento da sociedade como um todo, portanto, cada momento histórico influenciou fortemente no modo como se compreendia as condições dessas pessoas e, também, na forma como deveriam ser incluídos socialmente.

A maneira como as pessoas com diversas condições era vista na Antiguidade e Idade Média, refletia a mentalidade da época, ou seja, relacionava-se ao fato de que o indivíduo era acometido por “possessão demoníaca ou castigo divino [...] a

deficiência, então, era algo que não pertencia ao âmbito humano” (BARTOLOTTI, 2006, p. 41- 42). Nesse sentido, a pessoa era excluída do convívio com as demais e julgadas como impuras.

A partir do século XVIII, com o avanço da medicina e diversos estudos sobre o corpo humano, percebe-se um movimento de tratar as deficiências enquanto doença e apontando para a busca de cura para elas. Portanto, começa-se a propor, para as pessoas com condições adversas a possibilidade de tratamentos (BARTALOTTI, 2006).

Já, a partir do século XX, inicia-se a classificação das deficiências e com “os estudos da psicologia, da educação e da sociologia” (BARTALOTTI, 2006, p. 43) buscou-se compreender, para além do porquê, quais caminhos de aproximação dessas pessoas ao convívio social.

Nesse sentido, percebe-se que as concepções a respeito das pessoas com deficiência possuem marcas delineadas ao longo da história, o que influenciou, sobremaneira, o acesso e as relações no âmbito educacional. Para compreender essa relação, tomamos como referência o estudo de Januzzi (2004) que divide esses períodos históricos em três blocos. No **Bloco A**, ocorrido por volta do século XVI, o enfoque era na deficiência em si mesma. Existiam “casas de acolhimento”, mas sem um cunho de tratamento, somente focada no abrigo, alimentação, etc. Então, o formato ali empregado era o de assistencialismo, sendo assim, com foco unicamente no cuidar.

O **Bloco B**, em meados do século XX, entre 1950/1960, apresenta o desenvolvimento de um olhar para o caráter útil desse sujeito quanto ao mercado de trabalho, “desde os primórdios houve a preocupação em garantir-lhes os meios de subsistência, uma certa ocupação ou interesse pelas coisas para ocupar-lhes o tempo” (JANUZZI, 2004, p. 15).

Dessa forma, o acesso à educação era voltado para um objetivo de capacitação, tendo em vista o desenvolvimento socioeconômico da época, final da década de 80. O caráter dos estudos estava relacionado ao mundo do trabalho, bem como o benefício econômico, de uma pessoa com deficiência estar empregado.

Anunciava a partir desse momento, o denominado pela autora como **Bloco C**, com início em meados de 1980, que visava uma luta social para que o caráter de mediação educacional tivesse como foco a transformação na compreensão sobre o potencial das pessoas com deficiência e seu papel na sociedade (JANUZZI, 2004).

Os termos associados às pessoas com deficiência também foram se modificando. Ao passo em que as concepções foram se tornando mais inclusivas, os “nomes” que carregavam expressões pejorativas e/ou estereotipadas também se tornaram ultrapassados, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 1: Mudanças no decorrer do tempo dos termos relacionadas às pessoas com deficiência

Época (aproximada)	Termos e significados	Perspectiva relacionada a pessoa com deficiência
Desde as primeiras menções até meados do século 20	“Os inválidos”	A pessoa era vista como inútil para a sociedade e família.
Século 20 até 1960	“Os incapacitados” e também “Indivíduos com capacidade residual”	Houve um avanço quanto ao reconhecimento da capacidade do indivíduo, no entanto ainda permanecia um resquício da concepção de inutilidade quanto a sociedade.
De 1960 até 1980	“Os defeituosos”; “Os deficientes” e “Os excepcionais”	Focalizando a condição em si, simultaneamente houve uma luta quanto ao reconhecimento das pessoas com altas habilidades e superdotação.
De 1981 até 1987	“Pessoas deficientes”	O termo “deficiente” passou a ser utilizado como adjetivo, portanto agora os sujeitos eram vistos como “pessoas” e não somente limitados a sua condição, significando que eles detêm os mesmos direitos dos demais.
De 1988 até 1993	“Pessoas portadoras de deficiência”	O termo foi adicionado aos documentos oficiais, nesse sentido foi difundido que a condição era um valor da pessoa.
De 1993 até a atualidade	“Pessoas com necessidades especiais” e “Pessoas com deficiência”	O indivíduo ganha aqui o caráter de inclusão, agora detém identidade, personalidade, direito a escolha, poder de decisão e de responsabilidade de utilizar e exercer seus direitos civis.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Sasaki (2003).

Nesse sentido, as concepções sobre o que?, como?, onde? e por quê? das condições em que cada sujeito se encontrava quanto às deficiências podem ser agrupadas em três categorias. A primeira, a segregação, visava separar esse sujeito do convívio em sociedade, o que propiciava o assistencialismo por ele mesmo, sem que houvesse um objetivo de emancipação da pessoa.

A segunda, a integração, que se dá quando o indivíduo faz parte do ambiente social, entretanto de maneira parcial, pois não há um preparo, adaptações, tampouco

motivações que o façam ter uma autonomia. As práticas tinham como objetivo, somente o “encaixe” da pessoa aonde fosse mais cômodo para a sociedade. Sendo assim, a “integração enfatiza a aspecto da preparação da pessoa com deficiência para que possa, um dia, ser considerado apto, ser integrado à sociedade” (SANTOS, 2019, p. 20).

Por fim, a inclusão, que é o indivíduo de fato imerso na sociedade, reconhecido e valorizado com todas as suas potencialidades e limitações. Trata-se de adaptar os espaços e contextos, para possibilitar relações equânimes entre todas as pessoas e, principalmente, com seus direitos reconhecidos. Neste sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 1).

Por conseguinte, tem-se a perspectiva do direito dos sujeitos de ir e vir em quaisquer ambientes sociais, sem distinção, segregação e/ou exclusão, partindo do pressuposto de que todos detêm direitos, objetivos, vontades, anseios, levando em consideração que a incapacidade não está na deficiência em si, mas no confronto com as demandas sociais.

Nesse viés, outras leis foram sendo elaboradas com o sentido de atender às demandas de grupos específicos. Uma delas, a Declaração de Salamanca de 1994 no Art. 2, proclamou o acesso de crianças com necessidades especiais à educação como direito inalienável

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem [...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

A escola, nesse sentido, é chamada a acolher todas as crianças e, portanto, precisa repensar seus currículos, não somente no sentido de adaptação, mas uma reorganização para que haja qualidade de ensino significativo. Desta forma, mais do que incluir, a escola precisa garantir o desenvolvimento social-político e reflexivo educacional dessa pessoa, respeitando suas identidades, anseios e combatendo possíveis discriminações.

Casagrande (2020, p. 47) defende que “a proposta de educação para todos, se não promover mudanças radicais que envolvam transformações culturais, estruturais

e pedagógicas, poderá resultar em processo de pseudoinclusão”. Assim, a inserção de uma criança com necessidade especial (CCNE) em sala, sem quaisquer preocupações quanto ao currículo e identidade não garante a ela a permanência, tampouco um ensino significativo e transformador.

A inclusão no âmbito escolar segue sendo pensada/repensada para que os impactos de uma exclusão sejam inexistentes, tendo em vista que a universalização de acesso à educação de qualidade é garantida como direito de todos, como prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Sendo assim, estudantes com necessidades especiais têm reafirmado seu acesso a classes regulares de ensino, como visto na LDB nº 9394/96, Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”¹ (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, pensar políticas públicas que venham ao encontro dessa inclusão dos alunos com necessidades especiais é dever do Estado e, para tanto, a formação do docente “deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica [...] trabalho e justiça.” (BRASIL, 2008, p.19).

Seguindo nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), foi uma iniciativa do governo que buscou explicitar os dados quantitativos a respeito da inclusão. O documento foi sancionado reafirmando a relevância de profissionais capacitados para o trabalho com as CCNE. A elaboração foi realizada por um Grupo de Trabalho nomeado pelo governo, em que os profissionais de fato detinham conhecimento sobre inclusão e o trabalho com práticas pedagógicas inclusivas, reunindo diversos professores colaboradores de inúmeras universidades, pesquisadores da Educação Inclusiva.

O documento discorre sobre a relevância de incluir CCNE em salas regulares. Entretanto, é válido ressaltar que nele contém algumas controvérsias que,

Para alguns [...] representava a síntese necessária para a construção de um modelo de educação especial diferenciado, mas compromissado com o

¹ Termo suplantado e mudado no documento em 2013 “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

desenvolvimento humano, tendo como premissa a inclusão educacional, tomada como direito de todos. Para outros, era uma forma de legitimar o fim das escolas especiais, que historicamente tanto contribuíram com as pessoas com deficiência e suas famílias, mas que neste período, eram tidas como vilãs. Havia ainda, aqueles que avaliavam o processo como o descompromisso do governo com estas pessoas que são transferidas para o espaço da escola regular sem que as mesmas fossem preparadas para tal realidade (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018, s/p).

O documento dá margem para questionamentos a respeito dos profissionais que iriam atender os alunos, tendo em vista que havia “a necessidade de ampliação de serviços e principalmente dos recursos humanos, para que possa ser construída uma rede colaborativa e unida de trabalho em todas as esferas” (LOPES, 2018, p. 31), uma vez que ao frequentar a escola de ensino regular seria necessário pensar com uma ótica adaptada ao aluno.

A PNEEPEI assume um caráter de esclarecimento quanto ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual define o papel e o viés que o AEE iria trabalhar, além de ser um marco quanto a instrução bilíngue - no caso a Libras - e, também, sobre qual seria o público-alvo da Educação Especial - EE (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018).

Neste sentido, é de suma importância indicar os marcos quanto à formação do profissional, tendo em vista que desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) já havia menção sobre a formação continuada para a EE. Conforme o artigo 3,

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles [...] garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (BRASIL, 1994, s/p).

Portanto, é dever do Estado dar subsídios às escolas de ensino regular e aos professores, seja em termos da formação continuada, das reformas estruturais e orientações pedagógico-curriculares, que devem contemplar a inclusão real de alunos com necessidades especiais, vindo ao encontro do que é postulado na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 quando afirma que,

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 2).

Então, nestes termos, as escolas necessitam atender algumas demandas para que esse ensino seja promovido de maneira significativa e a acessibilidade estrutural,

didática e acompanhamento psicológico são imprescindíveis para um atendimento de qualidade. Sendo assim, “a lei garante acesso; é preciso que se garanta permanência e sucesso” (BARTALOTTI, 2006, p. 47).

Portanto, é necessário promover um ensino que possibilite à criança público alvo da Educação Especial não ser somente inserida na sala de aula/ambiente escolar, mas se sentir sujeito integrante desse ambiente e nele ser respeitada. Por conseguinte,

A qualidade na educação encontra-se mais facilmente ligada a classes heterogêneas do que a classes homogêneas na medida em que estas, pelas suas maiores diferenças aparentes, são mais isomorfas com as situações sociais complexas [...] é a EI que melhor permite que o aluno tenha acesso a esse património de experiência (RODRIGUES, 2006, p. 14).

O fato de crianças com necessidades especiais estarem inseridas em salas regulares, em contato com outras crianças, faz com que a interação seja significativa, ou seja, ter contato com as relações, em ambos os casos, “são partes integrantes de um processo de inclusão social” (BARTALOTTI, 2006, p. 49).

Então, criar políticas voltadas para esse público envolve mais do que somente garantir o acesso à educação, implica em repensar um currículo e problematizar a formação dos profissionais que os atendem.

As pessoas com deficiência de fato tiveram um ganho num sentido social, quanto aos termos em que eram chamados, às políticas públicas que garantem seu direito como um sujeito e também ao modo como compreendemos cada condição. Portanto, entendemos a relevância de profissionais que possuam uma formação adequada para desenvolver um trabalho significativo com as condições singulares é de suma importância, o que tratamos no tópico a seguir.

1.2 A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUALIFICADOS: PARA ALÉM DA LEGISLAÇÃO

O atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas vem sendo pautado antes mesmo da criação de leis específicas e políticas públicas. Ainda que a legislação embase uma série de ações na direção das mudanças nas concepções, ela não garante que os direitos sejam respeitados integralmente. Sendo assim, à legislação, segue-se um novo processo, o de ir além da garantia de acesso,

favorecendo a formação de profissionais para promover o processo de ensino-aprendizagem significativo.

O presente tópico visa apresentar brevemente alguns documentos oficiais que regem um atendimento inclusivo para CCNE, na busca por garantir seus direitos à educação. Também, abordaremos as barreiras e desafios que o professor do ensino regular, e a escola podem vivenciar na busca por processos educativos inclusivos.

Sendo assim, mediante as dificuldades, a escola de ensino regular necessita ter “uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas” (RODRIGUES, 2006, p. 8). Entendemos que a confiança e a convicção devem estar ao lado da luta e reivindicação por condições adequadas na promoção da educação inclusiva. Um dos aspectos a serem tratados na busca por soluções às dificuldades enfrentadas, é a formação dos professores.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (2008) indica que o crescimento de professores com formação especializada subiu mais de 70% em 2006 se comparado ao ano de 1998, anteriormente a este momento não é mencionado no documento. Pode-se notar aqui a procura por parte de professores que trabalham com educação inclusiva uma formação continuada que possibilite a superação das dificuldades no atendimento educativo.

É dever do Estado assegurar uma formação docente na perspectiva da educação inclusiva, o que está previsto em legislação. Além de ter um atendimento inclusivo como todas as crianças, aquelas que necessitam de uma atenção específica deve ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. O AEE (BRASIL, 2009) é um serviço assegurado por lei para CCNE, como um processo complementar e/ou ementado o ensino ofertado pela escola regular. Sendo assim, cabe a ele “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2009, p. 1).

O AEE (BRASIL, 2009) trabalha em conjunto com o ensino regular, uma vez que o professor da Sala de Recursos Multifuncional (lugar de atuação da AEE) deve elaborar e promover o ensino significativo de forma aliada com o professor da sala de aula regular.

O trabalho com o aluno ganha um caráter de mediação com perspectiva de transformação social, pois alia a tríade professor-aluno-escola. Nesse sentido, torna-

se um atendimento mais amplo, envolvendo o professor com formação especializada para o atendimento, o professor do ensino comum, o aluno com necessidade especial e também a família (BRASIL, 2009, p.4).

Entretanto, somente o AEE (BRASIL, 2009) não consegue abarcar todas as condições específicas demandadas pelas crianças. Percebe-se que há a obrigatoriedade do AEE, no entanto, não há menção sobre as especificidades da sala multifuncional. Em uma única sala existem crianças com diversas condições, portanto, os profissionais responsáveis precisam, em cada sala, adaptar as práticas pedagógicas para cada condição.

Salienta-se que um dos motivos de não haver uma especificação sobre a organização das salas multifuncionais, deve-se ao fato de não haver como prever quais as condições dos alunos que irão frequentá-la, tendo em vista que o Estado deveria prover uma quantidade que pudesse atender as todas as condições. Isso exige uma formação aprofundada e contínua, para realizar uma prática de qualidade.

O fato de somente alunos que possuem laudos terem o direito de frequentar as salas multifuncionais e ter o AEE, também pode ser visto como um obstáculo para o acesso, pois como se já é percebido, no Sistema Único de Saúde - SUS não há vagas para o atendimento a todos, e, quando há atendimento, são demorados e burocráticos.

Portanto, mesmo o AEE sendo um ganho para a Educação Inclusiva, ainda há necessidade de problematizá-lo para suplantar o paradigma da integração. A ideia é de identificar as especificidades de aprendizagem de cada criança e atendê-la independentemente de possuir um laudo. Neste sentido, o processo pedagógico não se restringe ao trabalho na sala de recursos multifuncionais, mas contempla as especificidades de condição de todas as crianças numa parceria com o professor da escola regular.

Para tanto, os profissionais necessitam ter em mente que ao se repensar práticas pedagógicas voltadas para a inclusão é preciso,

Manter-se motivado e envolvido para fazer a inclusão no dia-a-dia da sala de aula, não deixando que valores não inclusivos, como comodismo, elitismo, pessimismo entre outros, afetam a forma de trabalhar e planejar do professor, evitando assim excluir alunos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem (SALGADO, 2008, p.62).

Os professores da sala do ensino regular necessitam complementar seus estudos via formação continuada para compreender o percurso histórico da educação

inclusiva, a não perpetuação de falácias advindas do senso comum e, também, ter um aporte teórico para se pensar uma didática firmada na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais.

O professor que atua no AEE necessita, segundo o documento (BRASIL, 2009), ter a habilitação na licenciatura e também formação inicial ou continuada na EI. Este documento também cita as atribuições dos profissionais que atuam na sala multifuncional:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2009, p.4).

A escola, além de professores especializados para o AEE, necessita, também, se atentar para promover a acessibilidade estrutural, “e dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados” (RODRIGUES, 2006, p. 9), pois as necessidades da criança precisam ser atendidas.

A Lei 13.146 de 2015 (BRASIL) alerta sobre as barreiras que impeçam a acessibilidade das CCNE, tendo em vista que não se trata somente de algo em relação à física do lugar, mas quanto ao sentimento de pertencimento, de identidade e condição respeitada,

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição

e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, p. 1).

Os documentos oficiais carecem de especificações sobre a qualificação do profissional “tendo em vista que eles não abordam, de forma objetiva, o perfil necessário e as atribuições que realmente devem ser desempenhadas por eles” (LOPES; MENDES, 2021 p.4). Ainda que haja um delineamento das atribuições e uma pequena descrição sobre qual a formação o profissional precisa ter, não apresenta uma proposta clara sobre essa formação, além de não haver uma política de formação para profissionais no sentido de qualificar o atendimento na perspectiva da EI.

Entendemos que o profissional que irá atender as crianças, em suas mais diversas necessidades educativas, precisa ter uma formação especializada, uma vez que há especificidades em cada deficiência. Portanto, o trabalho com a educação inclusiva compreende um ensino articulado entre o atendimento especializado e o regular, refletindo, problematizando e mantendo um diálogo entre todas as instâncias com objetivo de uma formação integral do sujeito.

No bojo dessa discussão, encontramos um profissional que acompanha o processo educativo das crianças que requerem um atendimento e acompanhamento individualizado. A figura do auxiliar de inclusão nos coloca uma série de questionamentos, os quais apresentamos no tópico a seguir.

1.3 O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO: REFLEXÕES SOBRE O AUXILIAR DE INCLUSÃO

O estágio não obrigatório é uma constante na realidade do acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que, logo no início da graduação, é possível

ingressar como auxiliar de inclusão por meio de Edital publicado pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, ou mesmo em instituições particulares de ensino.

Numa reflexão sobre o estágio não obrigatório, buscamos a Lei 11.788 (BRASIL, 2008), um documento oficial que assegura o estágio como componente relevante no processo de formação do discente. No Art. 1º afirma que o

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p.1).

Nesse sentido, o estágio influencia na formação inicial do discente, e “representa um momento privilegiado na formação inicial de docentes, pois favorece o contato direto com o futuro campo de trabalho” (DRUMOND, 2015, p. 3), além de ter a oportunidade de relacionar teoria e prática, tendo em vista que participará de rotinas escolares.

Diferentemente, do estágio curricular obrigatório, previsto na grade do curso, o estágio não obrigatório é optativo, ou seja, os acadêmicos podem ou não aderir, mas necessita ter em mente que os desafios podem acontecer, e possivelmente acontecerão. Todavia, as proposições do estágio não-obrigatório devem vir ao encontro do Termo de Estágio da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG prevê, na “CLÁUSULA SEXTA – DAS CONDIÇÕES [...] O estágio encontra-se adequado à proposta pedagógica do curso superior realizado pelo estagiário, e à etapa da formação do mesmo.”

Sendo assim, é permitido que o acadêmico ingresse no estágio não obrigatório, desde que se respeite as diretrizes da UEPG, uma vez que como sanciona a lei nacional

§ 2º O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária (BRASIL, 2008, p.2).

Na realização dos estágios não obrigatórios, os acadêmicos podem optar por instituições educativas particulares dos municípios ou na rede pública de ensino. Para entender as proposições da rede pública do município de Ponta Grossa, que possibilita um número maior de vagas com uma remuneração maior, buscamos um dos documentos que fundamentam a contratação deste profissional. O documento

Caderno Pedagógico - Educação Especial (2020) organizado pela SME de Ponta Grossa, define o auxiliar de inclusão como,

Um profissional de apoio, que atua no contexto da sala de aula onde há alunos público-alvo da Educação Especial, nos âmbitos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e da Educação de Jovens e Adultos – Fase I do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2020, p. 13).

Nesse sentido, podemos entender que o auxiliar, diferentemente do professor da sala regular ou da sala de recursos multifuncionais, não irá “assumir” para si uma turma, tampouco uma turma somente com CCNE. O profissional auxiliar, como dito no documento, atua por meio de apoio de sala de aula, “compreende-se, portanto, que é responsabilidade do professor regente mediar o processo de ensino-aprendizagem e garantir a inclusão de todos os alunos neste processo (BRANDT, 2022, p. 46). A participação do auxiliar se dá na medida em que media de forma singularizada o que foi planejado por todos os profissionais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem dessa criança.

O documento menciona que o profissional “pode ser um professor contratado mediante teste seletivo ou um estagiário do curso de Pedagogia, a critério da Secretaria Municipal de Educação”, (PONTA GROSSA, 2020, p. 13). Neste documento, não há uma definição sobre uma formação específica exigida, relacionada à EI para que possa atuar.

Tendo em vista minha experiência própria, assim como relatos de acadêmicas que também foram auxiliares de inclusão, ao ingressarmos no estágio não obrigatório, mediante a entrega de currículo, o acadêmico participa de uma entrevista, realizada por um profissional da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa – SME. Esta entrevista consiste em perguntas sobre a formação, as aspirações, os conhecimentos complementares (não regulamentados) ou se já teve contato com a possível condição que o aluno a ser acompanhado possui.

Acontece, dentre as opções disponíveis, a escolha da escola para a qual será encaminhado. Nesse momento, pode haver ou não a descrição das características da criança, turno da escola etc. No entanto, na maioria das vezes, o acadêmico que está sendo contratado como auxiliar de inclusão, só saberá todas as informações relevantes sobre a criança ao chegar na escola.

As atribuições do auxiliar de inclusão presente na Normativa nº 001/2017 anexa ao documento da SME são:

3. DAS ATRIBUIÇÕES DO/A AUXILIAR DE INCLUSÃO

3.1 - Auxiliar o professor regente no trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula regular.

3.2 - Colaborar para a interação entre os alunos com deficiência e os demais alunos da escola.

3.3 - Viabilizar a participação efetiva dos/as alunos/as nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar e em atividades extraclasse.

3.4 - Buscar diferentes formas de comunicação alternativa e suplementar que facilitem ao aluno interagir no processo ensino-aprendizagem.

3.5 - Ter conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo/a professor/a regente da classe regular.

3.6 - Participar do planejamento, junto aos professores regente e corregente, elaborando adaptações que permitem ao aluno o acesso ao currículo, a partir de modificações significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelos alunos.

3.7 - Assegurar ao estudante as devidas adaptações de acesso à aprendizagem, durante o período de cumprimento da hora-atividade.

3.8 - Participar das atividades pedagógicas que envolvem o coletivo da escola (PONTA GROSSA, 2020, p. 26).

Tais atribuições vão ao encontro da Lei 11.788 (BRASIL, 2008), entretanto, não há menção sobre uma formação para o auxiliar, sobre a explicitação de suas atribuições para com o professor da sala aula regular ou sobre o suporte para que o trabalho do auxiliar seja desenvolvido. O suporte aqui é entendido tanto num sentido estrutural, quanto psicológico, pois é dever da SME, em parceria com a instituição em que o estagiário, dito aqui auxiliar de inclusão, certificar que o ambiente e a materialidade estejam de acordo para o desenvolvimento do trabalho de forma qualitativa.

Nesse sentido, é necessário assegurar aos estagiários um ambiente seguro, saudável, em que se possa desenvolver um trabalho significativo. Conforme sancionado nos Art. 7º e reafirmado no Art.14º presentes na Lei 11.788 (2008), propõe-se como obrigações da instituição de ensino:

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;

Art. 14. Aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio (BRASIL, 2008, p. 3).

O estágio não obrigatório é, “dentre as relações de trabalho a que mais se assemelha a de emprego” (DEMSCHINSKI, 2020, p .65). Tendo em vista que as experiências dentro do ambiente escolar são de práticas docentes, ou algo análogo, o estágio não obrigatório desenvolvido no espaço escolar, para além de um contato com a prática pedagógica, permite ainda o estabelecimento de relações com aspectos teóricos da formação inicial.

A perspectiva do documento aponta que a instituição formadora do estagiário deve realizar um acompanhamento das condições de sua atuação. Nesse sentido, as disciplinas do curso, ao longo do estágio, podem auxiliar a olhar para a prática e repensar, problematizar e refletir, à luz da teoria, tais vivências. Em contrapartida, as disciplinas do curso podem ser organizadas no sentido de se aproximar das necessidades formativas dos acadêmicos e estabelecer diálogos com as práticas realizadas nos estágios. Assim, “essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio” (LIMA, PIMENTA, 2006, p. 21).

Por outro lado, o estágio não obrigatório como auxiliar de inclusão pode favorecer ao estagiário uma postura formativa mais autônoma quanto à busca de informações que ampliem sua formação inicial. Do mesmo modo, sua prática frente aos desafios e percalços, tendo em vista que o ambiente escolar requer um olhar investigativo, podem ajudar na constituição de um posicionamento problematizador.

Em contrapartida, Demschini (2020) ressalta sobre a fragilidade das funções do auxiliar de inclusão e “expõem que o estudante fica à mercê de interesses nem sempre explícitos na contratação. [...] o estudante se sujeita à atividade sem qualquer questionamento” (DEMISCHINSKI, 2002, p. 69). O que se percebe, muitas vezes, é que há desvio de função e o estagiário necessita empenhar funções que não estão associadas àquela determinada pelo contrato de trabalho e atribuições legais.

Entendemos ser de grande contribuição, lançar um olhar problematizador sobre suas ações e sobre as políticas municipais que amparam a prática do AI, muitas vezes invisibilizados no cotidiano escolar. É preciso um olhar sensível e problematizador frente aos seus relatos, o respeito para com esse profissional é de suma importância para que pensemos não somente sobre a formação inicial de qualidade, mas também, sobre o futuro, uma vez que os mesmos serão docentes.

Para criar este espaço de diálogo e possibilidade de ouvir os profissionais em formação, discutimos, no próximo capítulo os dados produzidos na pesquisa, a partir dos relatos de auxiliares de inclusão, estudantes do curso de Pedagogia da UEPG.

CAPÍTULO 2: PROCESSOS FORMATIVOS E DESAFIOS DE AUXILIARES DE INCLUSÃO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os dados quantitativos e qualitativos produzidos durante a pesquisa.

Conforme discutido no primeiro capítulo, o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais é recente, assim como os processos formativos dos profissionais que atuam nas escolas, ainda em constituição. Sendo assim, buscamos entender quais os desafios vivenciados por estudantes do curso de Pedagogia que assumem a função profissional de auxiliares de inclusão, por meio de convênios de estágio não-obrigatório, quando ainda encontram-se numa fase inicial de formação. Para tanto, desenvolvemos a pesquisa tomando como estratégias metodológicas um levantamento bibliográfico, por meio do Estado do Conhecimento; e aplicação de um questionário que foi respondido por dezessete acadêmicas do Curso de Pedagogia da UEPG.

O capítulo se estruturou em dois tópicos. O primeiro, intitulado “Estado do Conhecimento” apresenta os resultados da elaboração do Estado do Conhecimento. Nele destacamos as pesquisas realizadas acerca da temática, mas também, revelou a falta de estudos sobre os auxiliares de inclusão, bem como os desafios enfrentados por eles.

O segundo tópico, nomeado “Perfil e desafios do auxiliar de inclusão: discussões a partir de acadêmicos do curso de pedagogia da UEPG”, discorre sobre a coleta de informações via questionário aplicado com as acadêmicas do Curso de Pedagogia que realizavam o estágio não obrigatório como auxiliares de inclusão. Esse tópico, por sua vez, é subdividido em seções, seguindo a organização do questionário em categorias que nos permitiram conhecer o perfil destes estudantes, suas necessidades formativas e desafios enfrentados na atuação como auxiliares de inclusão, no estágio não obrigatório.

2.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO

A escolha pela metodologia do Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) se deu por permitir mensurar os trabalhos científicos a respeito da temática, além de,

Identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que a pontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nesse sentido, a mera visão positivista se vê ineficiente para podermos refletir sobre a inclusão e o trabalho em torno dela, ou seja, a produção de dados não pode ser entendida apenas em seus resultados numéricos, mas exige uma leitura da complexidade da realidade vivenciada. Sendo assim, a pesquisa que se desenvolveu toma por base o olhar do pesquisador, os discursos expressos pelos participantes e o conhecimento já elaborado sobre o assunto, uma vez que “o conhecimento desse mundo humano não podia reduzir-se, impunemente, a esses parâmetros e critérios” (SEVERINO, 2013, p. 103). Desse modo, a abordagem que possibilita esse olhar sensível é a qualitativa.

Para uma aproximação com a temática desta pesquisa, buscamos conhecer como o campo de conhecimentos que o embasam tem sido desenvolvido nos últimos anos. Para tanto, elaboramos um Estado do Conhecimento, o qual tem por objetivo,

Examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Todavia, é válido ressaltar que além da mensuração das pesquisas, o Estado da Arte também tem por objetivo mostrar as inúmeras formas de entender determinados temas, quais as perspectivas pesquisadas e os diversos contextos em que as discussões se realizam.

A pesquisa foi realizada no período de fevereiro a abril do ano de 2022 na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com as palavras-chave “Auxiliar”, “Inclusão” e “Educação Básica”.

Ao todo foram encontradas 171 produções, sendo 37 teses e, conseqüentemente 134 dissertações. de diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, foram abordadas inúmeras práticas pedagógicas adotadas quanto ao ensino de uma criança com necessidade especial (CCNE).

Tabela 1: Quantidade de teses e dissertações.

Produção Científica	Quantidade
Teses	37
Dissertações	134
Total	171

Fonte: A autora, 2022.

O período identificado da primeira dissertação foi de 2002, e a primeira tese foi defendida em 2005. Tal fato nos diz que as discussões sobre a promulgação das leis e a problematização das políticas públicas são discutidas no âmbito dos trabalhos científicos há, pelo menos, 20 anos. Tendo em vista a leitura dos títulos e resumos das publicações. Esse dado pode ser visto na tabela 2, abaixo:

Tabela 2: Quantidade de teses e dissertações por ano.

Ano	Produção Científica	
	Teses	Dissertações
2002	0	2
2005	1	0
2006	1	1
2007	0	2
2008	2	4
2009	1	4
2010	1	6
2011	1	2
2012	1	4
2013	4	5
2014	1	6
2015	4	15
2016	2	17
2017	6	14
2018	2	19
2019	3	21
2020	6	8
2021	1	4
Total	37	134

Fonte: A autora, 2022.

Os dados claramente mostram que as pesquisas voltadas para educação inclusiva cresceram exponencialmente no período entre 2008 e 2019, com temáticas voltadas para as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças com necessidades especiais – CCNE e compartilhamentos de relatos ou estudos de caso divulgados, levando em consideração os termos utilizados nos títulos e resumos das publicações.

Levantamos, aqui, a hipótese de que o aumento no número de pesquisas a partir do ano de 2015 pode ser atribuído pelo fato da instauração da Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, a Lei 13.146 em julho de 2015, o intitulado também como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O documento é um dos marcos legais para a EI, sendo ele também uma das políticas em vigor atualmente, que delinea meios para uma EI, tais como “acessibilidade [...] desenho universal [...] tecnologia assistiva ou ajuda técnica [...] barreiras [...] comunicação [...] profissional de apoio escolar” (BRASIL, 2015, p.3)

Nesse sentido, as pesquisas problematizam as práticas pedagógicas frente as demandas educacionais e refletem sobre a defasagem na formação dos professores. De modo geral, relatam estudos de caso significativos para a construção de uma política que consiga abarcar a educação inclusiva.

Todavia, ressaltamos que áreas em que as publicações se encaixam são diversas, uma vez que as palavras-chave pesquisadas podiam incluir nos assuntos envolvidos com as temáticas das publicações, portanto mesmo que haja um número considerável de pesquisas, como mencionado acima, ainda é possível salientar que há um número pequeno de outras áreas correlacionadas dentro da pesquisa como um todo.

Tabela 3: Publicações por áreas

Área	Publicações
Educação	147
Matemática Aplicada	1
Economia Aplicada	1
Educação Física Bacharelado	1
Psicologia	1
Engenharia de Produção	1
Artes Visuais	1
Química	1
Física	1
Engenharia Mecânica	1
Medicina	4
Veterinária	1
Enfermagem	6
Serviço Social	2
Robótica	1
Ciência da Informação	1
Total	171

Fonte: A autora, 2022.

As publicações, na sua grande maioria, de fato, são da área da Educação. Em seus temas trazem dados sobre práticas pedagógicas com CCNE, formação de professores e, também, de forma recorrente, sobre os usos das tecnologias na educação desse público específico.

Há, como já relatado, um número pequeno de outras publicações. No entanto, é possível notar que as áreas relacionadas à saúde, se somadas, têm um número significativo, uma vez que a discussão sobre medicalização, em especial ao processo internamento e humanização no processo de inclusão, estão presentes nas dissertações e teses.

A área da Educação também acarreta outras discussões como mostradas na tabela abaixo (Tabela 4), divididas em subáreas.

Tabela 4: Publicações em campos específicos da educação

Campo da Educação	Publicações
Formação e relatos de professores	13
Tecnologia nas práticas pedagógicas - Inclusão Digital	23
Inclusão - Ambientes sociais e escolares	25
Práticas pedagógicas voltadas para uma condição específica	24
Ensino Superior	7
Exclusão	1
Outros	54
Total	147

Fonte: A autora, 2022.

A formação de professores é discutida nas publicações trazendo os relatos de professores frente às demandas educacionais, experiências de docentes com CCNE, sobre a inclusão e, também, os limites atrelados a este processo. A formação continuada é vista como necessária, tendo que vista que a formação inicial discute de forma restrita, indo ao encontro da pesquisa já realizada por nós, como estará presente nas discussões do próximo tópico, em que demonstra que 88,2% das participantes que responderam ao nosso questionário, afirmaram que não houve discussões/disciplinas que as auxiliassem na atuação como auxiliar de inclusão.

A tecnologia para inclusão foi um tema recorrente. O termo utilizado na grande parte das publicações é “Inclusão Digital”, o uso das diversas tecnologias para o ensino de disciplinas é relatado e, também, em como um material didático tecnológico promove ou favorece a inclusão.

A inclusão em ambientes sociais, como por exemplo, na área da música e/ou ciências é relatado em formas de não somente integrar, mas em formas de fazer com que essa CCNE seja participante desses momentos de interação com a cultura.

As práticas pedagógicas voltadas para o ensino de uma disciplina específica para uma condição também foram relatadas. As abordagens diversas para o ensino de um conteúdo específico e como foram as experiências, também aparecem nessas discussões.

A acessibilidade no Ensino Superior foi problematizada, conforme a Declaração de Salamanca (1994), que esclarece que é necessário assegurar não apenas o acesso à etapa da educação secundária, mas também a superior. Além deste, o Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatiza que “o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 4).

Ademais, há ainda, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI” que discorre:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 17)

Mesmo não sendo o foco dessa pesquisa, acreditamos que discutir sobre o ensino para além da educação básica também é de suma importância, uma vez que é garantido à pessoa com necessidade especial o ingresso na formação superior.

O termo “Exclusão” foi utilizado num sentido social, não correlacionado à exclusão de um indivíduo com necessidade especial. Mas vale mencionar, uma vez que há o uso desse termo também quanto aos que possuem uma condição.

As 54 publicações denominadas como “Outros” retratam sobre práticas pedagógicas voltadas ao Ensino Médio, ou mesmo sobre relatos dos usos das tecnologias nos diversos níveis da educação básica, todavia não relacionados à inclusão.

É válido ressaltar a dissertação denominada *A realização de estágio não obrigatório por estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia: impactos e interesses* de Demschini (2020) que não apareceu no Estado do Conhecimento, entretanto, trouxe contribuições significativas para a nossa discussão, inclusive a utilizamos para embasamento no capítulo anterior.

Os assuntos relacionados aos auxiliares de inclusão, seus desafios e sua atuação profissional não se fizeram presentes dentre as 171 teses e dissertações encontradas no Estado do Conhecimento. Tal fato assevera o ineditismo da pesquisa sobre o Estágio Não Obrigatório na função profissional de auxiliar de inclusão, do

mesmo modo que afirma a relevância de se discutir sobre as adversidades enfrentadas por esses profissionais.

2.2 PERFIL E DESAFIOS DO AUXILIAR DE INCLUSÃO: DISCUSSÕES A PARTIR DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG

Neste tópico, apresentamos os dados que embasaram nossa pesquisa, a partir do uso de um questionário. A escolha pelo questionário se deve ao fato de que podemos obter respostas que vão ao encontro a realidade sobre diversos prismas, os quais são subjetivos e descritivos. Já as perguntas objetivas, podem ser mensuradas quanto a aspectos que dizem respeito ao perfil dos participantes, e que são relevantes para uma reflexão e problematização das respostas, sendo o objetivo do capítulo.

O questionário foi elaborado na plataforma do *Google Forms* e encaminhado aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, a fim de mapear o perfil dos auxiliares de inclusão e entender quais os desafios encontrados por elas nesse campo de formação. O uso deste instrumento foi aprovado pelo Colegiado do curso de Pedagogia, e o envio feito pela secretária desta instância. Ele foi aplicado em dois momentos diferentes. O primeiro foi no período de novembro a dezembro do ano de 2021, no qual 11 acadêmicas responderam, e o segundo, entre junho e julho de 2022, sendo acrescentadas mais 6 respostas, obtendo um total de 17 respostas.

O questionário foi organizado em cinco seções, sendo cada uma delas com uma finalidade. A Seção 1 teve um caráter mais objetivo de perfilar as acadêmicas, quanto a idade, sexo, formação e ano em que estava na graduação. Já a Seção 2 visou observar como se deu a participação das acadêmicas no estágio não-obrigatório (ENO), ano da graduação em que estavam ao ingressar nesse campo e em qual(is) instituição(ões) realizaram o ENO. As perguntas, aqui, tinham um caráter mais objetivo.

A Seção 3 foi composta por perguntas a respeito do acompanhamento recebido durante o ENO, pela equipe pedagógica da instituição em que estavam inseridas, e se houveram disciplinas na graduação que as auxiliaram durante esse processo de estágio como auxiliares de inclusão, além de uma pergunta aberta sobre possíveis mudanças de acompanhamento.

Na Seção 4, as perguntas tinham estrutura objetiva, que apontavam qual o nível de conhecimento anterior ao momento da contratação estes acadêmicos possuíam e

se essa busca por formação aconteceu de maneira autônoma ou cooperativa com alguma instância escolar. E, por fim, a Seção 5 teve um cunho mais descritivo, com perguntas abertas, para que esses estudantes pudessem relatar sobre como o ENO auxiliou na sua formação, suas aprendizagens, os desafios enfrentados durante essa participação, as percepções frente ao próprio curso de Pedagogia e quais foram as vivências significativas durante esse acompanhamento.

Após essa visão geral sobre o processo metodológico, seguimos com o desenvolvimento de apresentação das análises a partir das seções. Esta organização visa destacar as respostas das participantes evidenciadas nos questionários, trazendo reflexões pertinentes para a pesquisa.

2.2.1 – Perfil das participantes

O perfil das participantes da pesquisa é 100% feminino e todas acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, sendo as idades de 20 a 35 anos, e que estavam matriculadas entre o 1º e o 4º ano do ensino superior.

Três acadêmicas declararam ter realizado formação de docentes, 9 Ensino Médio Integrado e o restante, 5 participantes, Ensino Médio Regular, somente uma das participantes, P16, tem outra graduação em seu currículo, sendo ela realizada na Universidade Tuiuti do Paraná.

Tabela 5: Perfil das participantes

Participante	Sexo	Idade	Formação no Ensino Médio	Ano do curso em que está matriculado (a)
P 1	Feminino	20	EM Integrado	3º
P 2	Feminino	24	Ensino Médio	1º
P 3	Feminino	21	EM Formação de docentes	3º
P 4	Feminino	35	EM Integrado	3º
P 5	Feminino	20	EM Técnico	3º
P 6	Feminino	28	EM Integrado	3º
P 7	Feminino	22	EM Técnico	4º
P 8	Feminino	22	EM Integrado	3º
P 9	Feminino	22	EM Técnico	3º
P 10	Feminino	21	EM Integrado	3º
P 11	Feminino	28	Acadêmica em Pedagogia	3º
P 12	Feminino	22	EM Regular	3º
P 13	Feminino	21	EM Normal	4º
P 14	Feminino	20	EM Formação de docentes	3º
P 15	Feminino	20	EM Formação de docentes	3º
P 16	Feminino	26	EM Integrado	2º
P 17	Feminino	31	EM Regular	2º

Fonte: A autora, 2022.

A respeito da formação em nível médio, destacamos que apenas 3 participantes possuem formação de docentes. Sendo assim, somente três acadêmicas já tiveram contato com a sala de aula enquanto profissional da educação ou estudante, o que torna o ENO uma das primeiras vivências como docentes de muitas acadêmicas.

Tal fato pode ser encarado num viés positivo quanto a motivação de se buscar mais conhecimento sobre a área de inclusão, ou de outra forma, assumir um caráter negativo quanto ao sentimento de desvalorização, acarretando um processo de desmotivação para se graduar e atuar como docente.

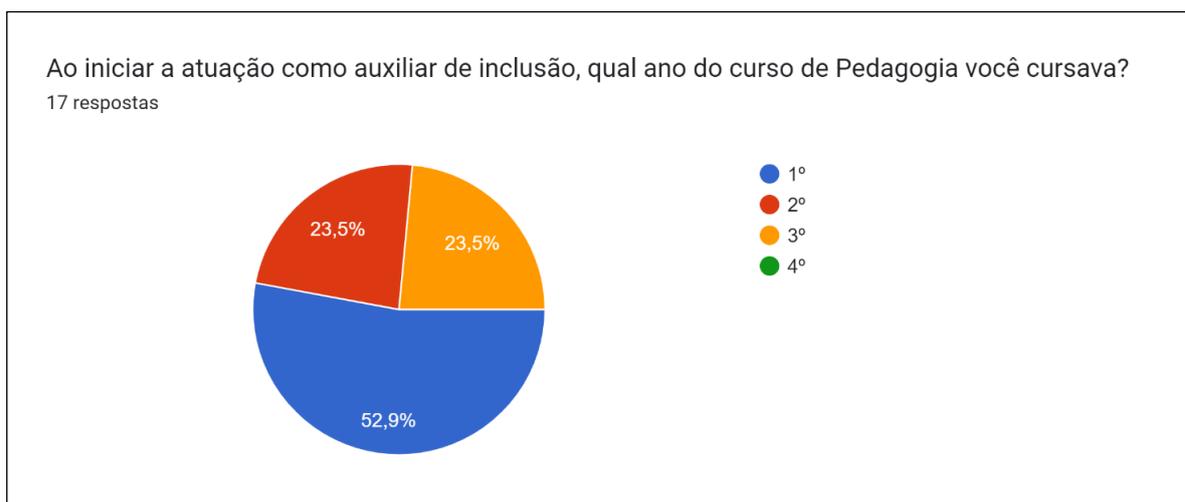
Outro dado que nos chama a atenção é de que a maioria estava cursando o 3º ano, quando responderam ao questionário, portanto estavam retornando de um processo de atividades remotas devido a pandemia de Covid-19, então as dificuldades do retorno dos alunos em sala de aula, aliado a precarização da formação dos estagiários podem tornar a contribuição quase nula no processo de ensino-aprendizagem das CCNE.

2.2.2 – Participação no estágio não obrigatório

A maioria das acadêmicas ingressaram no Estágio não-obrigatório - ENO logo no primeiro ano da graduação, sendo 9 participantes que atuaram desde o primeiro ano, ou seja, mais da metade das respondentes já estavam desenvolvendo um trabalho nesse campo de atuação no início do curso de Pedagogia.

Tal fato demonstra que há um interesse logo no início da graduação em fazer estágio não-obrigatório, o que nos leva a refletir sobre as motivações dos discentes por procurar estágio, seja por curiosidade para entender a profissão e iniciar uma relação teórico-prática que ajude na definição profissional, seja por necessidade de trabalhar para se manterem. De qualquer forma, a construção da identidade docente está em constante construção e esse contanto influencia nessa formação.

Para saber em qual ano estavam quando iniciaram o estágio não obrigatório no atendimento como auxiliares de inclusão, perguntamos: **“Ao iniciar a atuação como auxiliar de inclusão, qual ano do curso de Pedagogia você cursava?”** Ao que responderam:

Gráfico 1: Atuação no estágio não obrigatório

Fonte: A autora, 2022

Os dados revelam que 14 das 17 participantes ainda estavam no início da graduação ao atuarem como auxiliares de inclusão, isso denota que ainda não tinham participado das disciplinas que tratavam de inclusão, visto que elas são presentes somente no último ano de graduação, 4º ano. Nesse sentido a falta de formação específica aliada ao não contato com discussões/disciplinas influenciam diretamente no desenvolvimento qualitativo da atuação do auxiliar.

Já na questão seguinte, indagamos **“Por quanto tempo você atuou como auxiliar de inclusão?”**. Nas respostas observa-se uma variação no tempo de experiência de desenvolvimento do estágio. Isso revela, também, uma variedade de experiências. Entretanto, é válido salientar que quantidade não necessariamente significa qualidade, a relação do tempo de atuação com a qualidade se dá na relevância das experiências vivenciadas.

Outra informação pertinente é o fato de que 1 das participantes não atuou diretamente como auxiliar de inclusão, mesmo sendo contratada como tal, outras 2 não especificaram o tempo de atuação. Mas 6 relataram que atuaram para além de um ano, chegando até mesmo a três anos, denotando uma possível identificação com essa área de atuação, e, talvez, um conhecimento prático que pode significar um olhar mais específico para processos educativos inclusivos.

Tabela 6: Tempo de atuação como auxiliar de inclusão

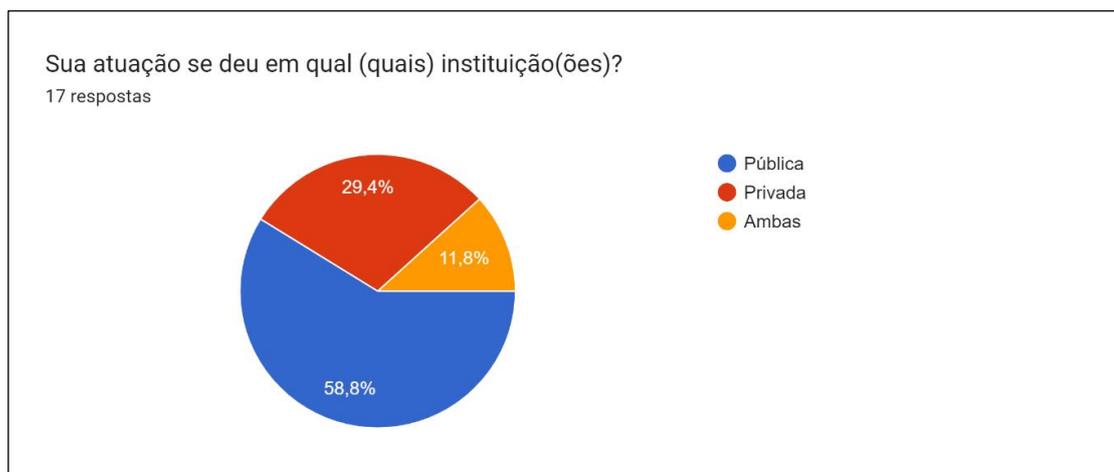
Participante	Respostas
P1	Ainda atuo. Estou atuando desde maio/2021, porém não com o mesmo aluno.
P2	3 meses
P3	1 ano e 6 meses

P4	3 anos
P5	2 anos
P6	8 meses
P7	3 anos
P8	9 meses
P9	Um ano e dez meses
P10	6 meses
P11	4 meses
P12	Em torno de 6 meses
P13	Eu não atuei diretamente como auxiliar de inclusão
P14	2 meses
P15	1 ano
P16	Estou atuando
P17	Atuo há 3 meses

Fonte: A autora, 2022.

Posteriormente, indagamos **“Sua atuação se deu em qual (quais) instituição(ões)?”**. As respostas indicam que 10 acadêmicas relataram que exerceram o acompanhamento em instituições públicas, 5 em escolas privadas e duas participantes já atuaram em ambas.

Gráfico 2: Instituições em que o trabalho se desenvolveu



Fonte: A autora, 2022.

Neste contrato de ENO, a SME se apresenta mais vantajosa se for observado o aspecto econômico, uma vez que a bolsa é de um salário-mínimo (na época da pesquisa anos 2021 e 2022 era R\$ 1.100,00). Trata-se de um alto valor em comparação a qualquer outra instituição privada de ensino. Tampouco, aqui não é possível afirmar o porquê da escolha entre instituição privada ou pública das participantes.

As definições das atribuições aos estagiários e quanto às determinações asseguradas por lei e que estão presentes no Caderno Pedagógico (PONTA

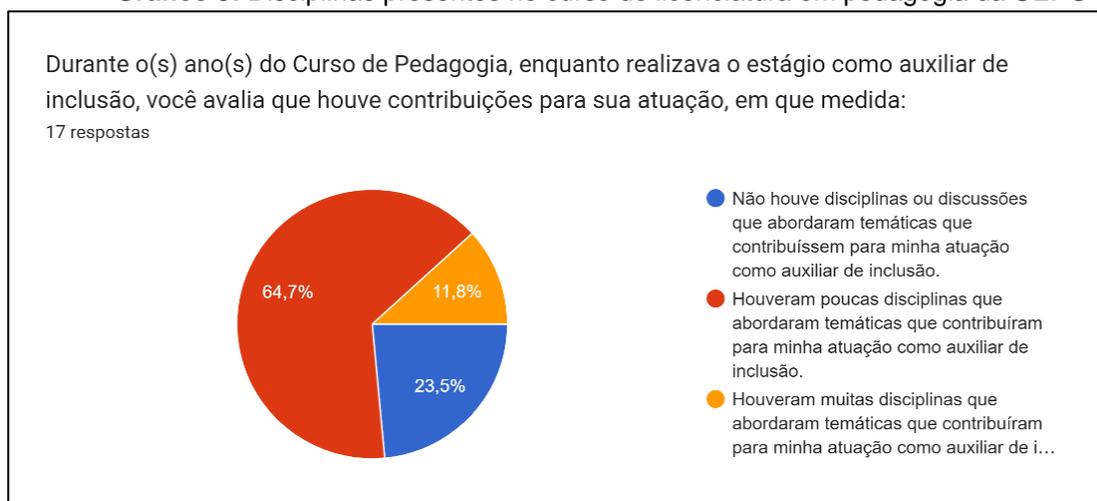
GROSSA, 2020) não se fazem presentes nas instituições privadas, uma vez que não tivemos acesso aos documentos que subsidiam a contratação, definindo a atribuição, bolsas, auxílios e, tampouco, sobre o modo como o trabalho deve ser desenvolvido. A este respeito, indagamos na seção a seguir.

2.2.3 – Acompanhamento do trabalho como auxiliar de inclusão

A presente seção apresentamos dados referentes ao tipo de acompanhamento recebido durante o período no ENO, não somente quanto ao ambiente escolar, mas também procura-se discutir aqui sobre como as disciplinas presentes na graduação auxiliaram nesse sentido.

Uma primeira questão proposta, indagamos se os discentes, ao longo do curso, tiveram contribuições das disciplinas curriculares que ajudassem na atuação como auxiliares de inclusão.

Gráfico 3: Disciplinas presentes no curso de licenciatura em pedagogia da UEPG



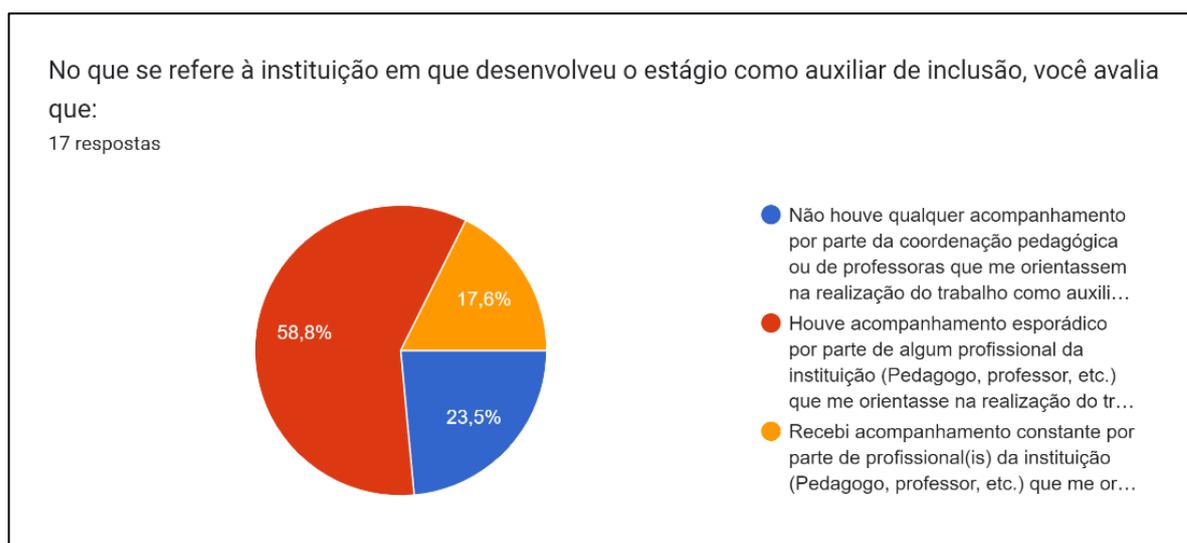
Fonte: A autora, 2022.

A maioria das participantes relataram que houveram poucas disciplinas que, de fato, discutem sobre inclusão ou mesmo sobre auxiliares de inclusão. Somente 2 participantes responderam que houveram muitas disciplinas que discorreram sobre essa temática.

Desse modo, somarmos que 64,7% afirmam que tiveram poucas disciplinas que auxiliaram, com 23,5% que afirmam não terem quaisquer disciplinas que tenham contribuído, é um indicativo de problematizar a organização curricular do Curso, bem como os convênios celebrados na concepção das bolsas de estágio.

No capítulo 1, vimos a importância e a necessidade de um acompanhamento e uma formação específica aos profissionais que atuam com a EI no contexto escolar. Quanto a este acompanhamento realizado nas instituições, a respeito de auxílios pedagógicos sejam advindos da equipe pedagógica, professores ou algum funcionário presente no ambiente escolar, indagamos se existiam esse acompanhamento, ao que obtivemos as respostas expressas no gráfico 4, abaixo:

Gráfico 4: Acompanhamento nas instituições de ensino



Fonte: A autora, 2022

Nas respostas das acadêmicas, observa-se que o acompanhamento aconteceu, em sua maioria, de forma nula ou esporádica. Por conseguinte, os dados nos levam a inferir que, grande parte dessas profissionais, necessitaram ter mais autonomia na busca por informações ou realizaram um trabalho pouco qualitativo no que se refere a um atendimento adequado quanto às especificidades das crianças.

No entanto, destacam-se que 17,6% das respondentes afirmam ter recebido acompanhamento constante por parte dos demais profissionais das instituições. A escolas públicas e privadas, nesse sentido, parecem ter dado suporte, de formas diferenciadas, para as acadêmicas.

Contudo, sobressaem os relatos voltados para a falta de acompanhamento e auxílio na realização do trabalho de acompanhamento e a busca, de forma autônoma por conhecimentos e formação complementar para ter conhecimentos técnicos na atuação. Destaca-se a percepção de pouco suporte da universidade com as discussões teóricas para o “aonde” e “como” se buscar esses conhecimentos, conforme podemos ver na sessão que segue.

A pergunta aberta sobre possíveis mudanças sobre o acompanhamento dos alunos, sejam por motivos de troca instituições ou mesmo dos alunos em que estava realizando o acompanhamento, 5 participantes relataram que mudaram tanto de escolas na esfera público/privada, quanto de alunos em que acompanhavam.

Quadro 2: Mudança de campo estágio ou de acompanhamento

Participante	Respostas
P1	Sim. O primeiro aluno (do 2º ano do EFAI) que eu acompanhei, tinha laudo de TOD e THA. Auxiliar ele, não foi muito fácil, pelo contrário, foi muito difícil e complicado lidar com os desafios diários. Percebi que só tinha apoio da professora regente, pois outras pessoas achavam que ele não era tão "ruim" assim e diziam que eu que não estava sabendo lidar com ele. Ele era muito agitado e tinha muita dificuldade na aprendizagem. O segundo aluno (3º ano EFAI - que é aquele que estou até o momento de hoje), já é um pouco mais fácil de lidar que o anterior, pois ele é muito mais calmo e entende melhor as situações do dia a dia. Ele faz as atividades e é bem alfabetizado. Único "problema" é que ele se dispersa muito fácil e acaba não prestando atenção em algumas explicações. Nesse caso, já recebo muito apoio por parte da professora da turma, pois ela entende o meu lado e me ajuda sempre que pode. Com o primeiro aluno, precisava ser um pouco mais rígida e com o segundo, já sou mais calma e muito mais paciente.
P4	Minha primeira experiência como auxiliar de inclusão ocorreu em uma instituição de ensino privada e não obtive acompanhamento por parte da docente nem mesmo da coordenação pedagógica. Como possuía pouco conhecimento neste segmento me deparei com muitas dificuldades em propor um trabalho significativo para o discente que necessitava de meu auxílio. Ao ser inserida em minha segunda experiência e na qual ainda permaneço até final de dezembro desse mesmo ano, posso considerar que recebi acompanhamento por parte da professora regente da turma e da coordenação pedagógica, assim como fui incluída em formação. Tenho todo o amparo necessário para propiciar ao discente um aprendizado significativo e uma autêntica inclusão escolar.
P5	Na primeira escola que eu estava não fiquei com nenhum aluno especial, embora ter chamado para auxiliar de inclusão, ficava na secretaria por causa da pandemia, mas quando voltou para o ensino presencial também não ficava com nenhum aluno, até que me mudaram de escola faltam dois meses para acabar o ano e foi um choque porque a pedagoga só falou "você fica com tal aluna, ela tem isso, chega tal hora, enquanto isso você fica com o infantil e depois cuida do almoço".
P7	Na instituição privada recebi menos auxílio para trabalhar com o aluno incluso, sendo necessário me virar sozinha em diversas situações.
P12	Percebi que em instituições particulares a relação entre os profissionais que acompanham esse aluno é mais próxima, já na escola pública o aluno dificilmente faz todos os acompanhamentos necessários, o que dificulta o trabalho dos profissionais e o próprio aprendizado do aluno.

Fonte: A autora, 2022.

As respostas demonstraram divergências quanto ao acompanhamento nas instituições, uma vez que as participantes relataram sobre uma não participação dos

professores e equipe pedagógica quanto ao planejamento voltado para a CCNE, tampouco uma preocupação para as dificuldades enfrentadas pelas profissionais.

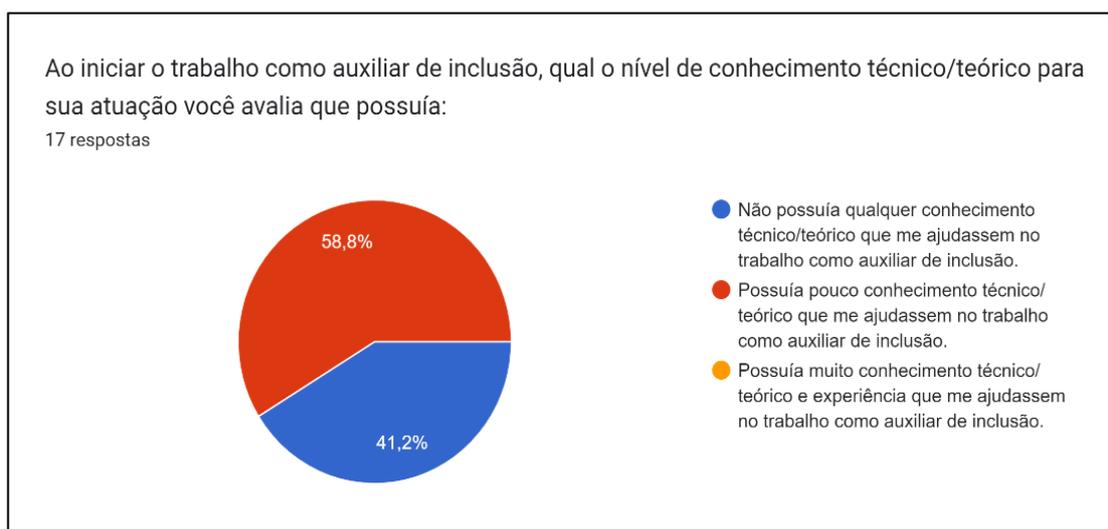
No entanto, 2 respostas explicitaram uma presença constante da professora regente da turma quanto ao auxílio com a CCNE, até mesmo com relação a inserção em espaços de formação, tal fato traz à tona sobre a relevância também de se discutir sobre o espaço em que se realiza o ENO, tendo em vista o acolhimento do mesmo em relação a auxiliar.

2.2.4 – Conhecimentos técnicos e teóricos para atuar como auxiliar de inclusão

O objetivo dessa seção era de identificar quais os conhecimentos técnicos e teóricos que os participantes da pesquisa possuíam ou adquiriram ao longo do estágio como auxiliares de inclusão. Isso por compreendermos a importância de um atendimento de qualidade às crianças, conforme destacamos nas legislações discutidas no capítulo anterior.

Primeiramente, perguntamos qual o nível de conhecimentos técnicos e/ou teóricos possuíam quando iniciaram o trabalho como auxiliares de inclusão. As respostas podem ser observadas no gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5: Nível de conhecimento técnico/teórico



Fonte: A autora, 2022.

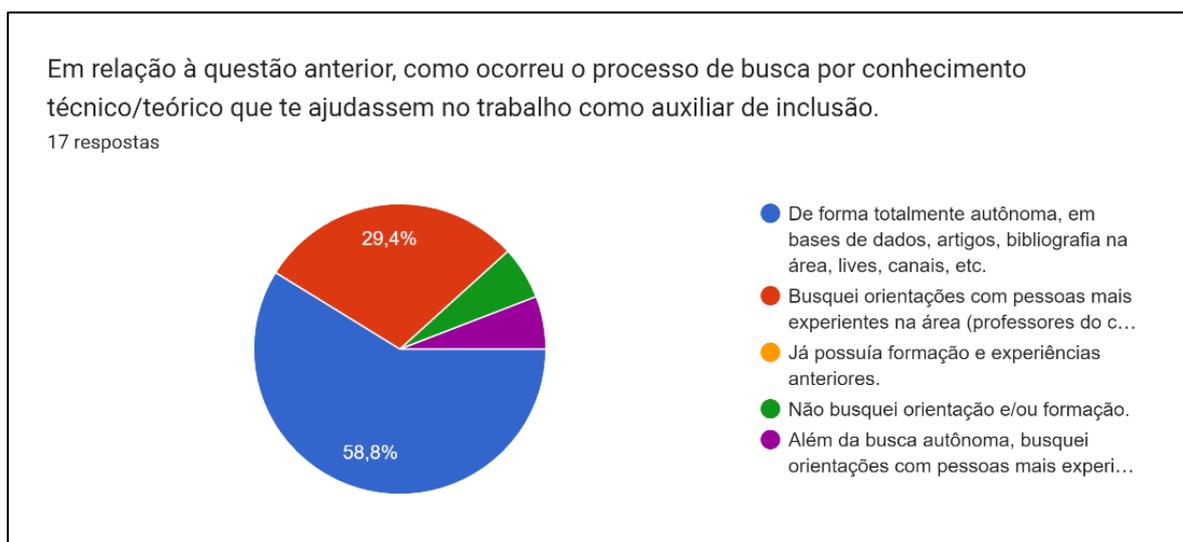
As respostas mostram que parte das acadêmicas não possuíam qualquer conhecimento que as ajudasse no trabalho cotidiano como auxiliares de inclusão. Outra parte significativa, aponta que tinha pouco conhecimento que contribuísse com a atuação. Isso nos leva a considerar que, para atender com qualidade às crianças,

as acadêmicas necessitavam de um acompanhamento mais próximo e continuado, que lhes desse segurança para trabalhar e possibilidades de formar-se ao longo do estágio.

Tal acompanhamento, a nosso ver, poderia ser realizado de forma mais próxima dentro do ambiente escolar, tendo em vista que a maioria não possuía muitos conhecimentos prévios, tampouco preparo prático para o exercício do trabalho. Isso não isenta a universidade do acompanhamento e suporte que pode oferecer seja na organização curricular, seja em ações diversas – palestras, cursos de extensão, pesquisa, etc. de modo a contribuir na formação docente para atuar numa perspectiva inclusiva.

A partir dessas respostas, tentamos compreender como as participantes buscavam conhecimentos para realizar a prática. Assim, perguntamos como era feita essa busca. Como analisado anteriormente, nenhuma das participantes relata já possuir experiências anteriores quanto ao campo de atuação, portanto, todas, de alguma forma, necessitou sanar suas dúvidas de maneira autônoma ou compartilhada.

Gráfico 6: Busca por conhecimento técnico/teórico



Fonte: A autora, 2022.

As respostas nos mostram que a busca por conhecimentos que ajudassem no trabalho se deu, em sua maioria de forma autônoma ou na relação com pessoas mais experientes no tema. Nenhuma das participantes disse já possuir formação e experiências anteriores que pudessem pautar a prática.

É válido salientar que apenas uma participante mencionou não ter procurado orientação ou formação a respeito do acompanhamento. Isso também é preocupante,

uma vez que pode indicar uma indiferença em relação à própria formação e ao papel importante do estágio na formação para a docência.

Entendemos que é papel das instituições – a contratante e a formadora – contribuírem para um aprofundamento de discussões consoantes ao trabalho docente, mas, por outro lado, exige um papel ativo por parte do estudante no sentido de assumir um protagonismo na própria formação. No mais, é visto que a grande maioria buscou de maneira autônoma e na bibliografia disponível ou de forma concomitante auxílios de pessoas para que pudessem realizar o acompanhamento.

As perguntas nesta seção indicam, a princípio, a “autonomia” frente às demandas do ENO, uma vez que nenhuma das participantes relatou já ter muito conhecimento para que se houvesse um trabalho significativo. Podendo ser lida essa “autonomia”, também, como negligência por parte da instituição contratante e do campo de ENO, mas também, por parte da instituição formadora, uma vez que há um convênio firmado e que precisa ser discutido no sentido de possibilitar uma formação significativa.

2.2.5 – Desafios da prática

Na Seção 5, buscamos responder ao objetivo principal de nossa pesquisa, ou seja, compreender os desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia da UEPG ao atuarem como auxiliares de inclusão em estágios não curriculares.

Para tanto, elaboramos questões que pudessem trazer respostas de cunho mais descritivo sobre as vivências e experiências desenvolvidas, descritas de forma mais detalhada quanto ao trabalho desenvolvido como auxiliares de inclusão, desafios, desejos, anseios, medos e felicidades vividas durante esse período.

A primeira pergunta, referente ao momento da contratação no estágio. Propusemos: **“Descreva qual foi a sua sensação e percepção no momento em que foi comunicado que sua atuação seria como auxiliar de inclusão”**. Para essa questão, destacamos os seguintes relatos:

P1 Eu soube que seria auxiliar de inclusão somente 5 minutos antes de entrar na sala de aula. Ao fazer a entrevista, em nenhum momento foi mencionado que eu seria auxiliar de inclusão e eu deixei claro que não era meu interesse trabalhar com alunos especiais. Ao me falarem que eu ia ser estagiária de inclusão, eu me assustei muito e fiquei muito nervosa, pois não tenho formação pra isso, estamos sendo formadas para atuar em uma sala com todos os alunos e não somente com um aluno só. Ao entrar na sala, esse aluno já estava bem agitado e com um comportamento bem elevado. De

primeira fiquei assustada e com um pensamento de que eu não queria mais o estágio. Respirei fundo e comecei ajudá-lo.

P11 Fiquei pensativa, pois não possuo formação, e não tinha nenhum preparo para tal.

P14 Primeiramente fiquei preocupada, pois não tinha/tenho conhecimentos o suficiente para atuar nessa área. Acredito que faltou até conhecimento da equipe gestora e dos professores para me orientar quanto aos trabalhos e ações que eu deveria seguir para a inclusão do aluno na sala de aula.

As respostas retratam a falta de informações claras quanto ao campo de atuação, a condição da criança e, em um dos casos, quanto ao próprio trabalho desenvolvido, uma vez que em nenhum momento foi mencionado sobre ser auxiliar inclusão. Os relatos, ainda, demonstram o sentimento de insegurança que surgiu desde a contratação, uma vez que refletir sobre qual o papel do auxiliar de inclusão dentro do ambiente escolar é difícil.

Ficou evidente o medo de desenvolver um trabalho sobre o qual se tem pouco conhecimento, também foi uma menção constante. Neste caso a insegurança é maior em relação ao que fazer para contribuir com o desenvolvimento daquele trabalho.

Outro aspecto relevante citado, foi a falta de acolhimento e preparo por parte da equipe de gestão para orientar a auxiliar na mediação do estagiário com a criança, assim como dos demais envolvidos no processo de inclusão desse aluno.

Tendo em vista que, para se orientar alguém sobre algo é necessário ter conhecimento sobre o assunto, percebe-se que nem mesmo a equipe de gestão/professores, nesse caso, souberam qual o papel junto à estagiária e como a auxiliar desenvolveria o trabalho com a criança.

A preocupação quanto ao fazer um trabalho significativo com as CCNE foi uma constante nas respostas, a insegurança por trás das falas, pois como mostrado no Gráfico 5, mais da metade das participantes tinha pouco conhecimento e as demais possuíam nenhum, portanto o sentimento de insegurança se torna justificável e normal.

Outra indagação feita foi: **“Quais os maiores desafios vivenciados durante o período em que atuou como auxiliar de inclusão?”**. A esta pergunta, ficou evidente que um dos maiores desafios enfrentados foi a falta de apoio por parte da equipe pedagógica vindo ao encontro dos dados mostrados no Gráfico 4, no qual tratava sobre o acompanhamento realizado nas instituições de ensino.

Nos relatos, destaca-se a falta de suporte, fazendo com que surgisse um sentimento de inabilidade ou incapacidade frente às demandas das CCNE. Isso fica evidente nos relatos das participantes conforme descrito abaixo.

P3 Acredito que o maior desafio foi a falta de suporte da escola, uma vez que eu acabava ficando responsável em todas as ações que permeavam a rotina escolar da minha aluna.

P7 Falta de conhecimento, pois só no último ano tivemos disciplinas relacionadas à inclusão e também falta de apoio dos professores das turmas e da equipe pedagógica.

P14 A falta de auxílio da coordenadora pedagógica, dos professores das matérias que o aluno tinha, e até da família. Muitos profs não faziam nem questão de trazer materiais mais acessíveis para ajudar, tive que procurar orientações por conta própria e materiais para ajudá-lo, além da família fazer as atividades que eram enviadas para casa, no caso para o aluno fazer, mas era a mãe que escrevia e respondia as questões.

Nas respostas é possível destacar que há, tanto uma falta de suporte da escola, quanto da família, da equipe pedagógica e também da organização disciplinar do curso de Pedagogia.

A disponibilidade de materiais e recursos didáticos assegurados pela Lei 11.788 (BRASIL, 2008), questões relacionadas as estruturas físicas de acessibilidade (PNEEPEI, 2008) ou mesmo as barreiras quanto a inclusão, mencionadas na Lei 13.146 (BRASIL, 2015) também são relatadas nas respostas. Assim, à questão anterior destacamos, também, os desafios expressos nos relatos das participantes:

P9 Questões de acessibilidade, recursos pedagógicos atrativos e significativos para a educação e observar quais são os gatilhos que ocasionam lapsos de "surtos" e maior estresse.

P13 O sentimento de não saber o que fazer, e como eu poderia auxiliar aquela criança de forma respeitosa não sendo invasiva com ela.

Nestes dois casos, a acessibilidade estrutural e pedagógica, assim como o conhecimento técnico-teórico-prático indicam os desafios das participantes. Essas questões podem sugerir a necessidade de uma política de formação continuada para professores e auxiliares de inclusão que possibilite um atendimento respeitoso e de qualidade para as CNEE, como para os profissionais que atuam na escola.

Entretanto é válido mencionar a importância e influência do ENO na formação dos graduandos, as aprendizagens proporcionadas, as experiências únicas e a relevância de ver em prática a teoria que se discute na universidade, ou mesmo a falta de discussões sobre o campo da inclusão.

O 'aprender na prática' aqui se fez presente. Portanto, indagamos: "Que aprendizagens o estágio como auxiliar de inclusão lhe proporcionou?". Segundo os relatos, as auxiliares demonstraram que alguns estereótipos foram desmistificados, referente à potencialidade dos alunos, ao ir além do cuidar. Foram ressignificados os desafios da inclusão desses alunos ao ambiente da escola regular e os conhecimentos que não puderam ser sanados pelas discussões na graduação em Pedagogia. Foi possível destacar que,

P3 Sem dúvidas, o maior aprendizado foi perceber a potência de um aluno de inclusão, pois os mesmos, na maioria das vezes, são desacreditados pelos professores e equipe pedagógica. Neste ponto em específico, ouvi em diversos momentos falas de que eu precisava apenas cuidar da aluna e tentar fazer com que a mesma fizesse registro para que fosse mostrado aos pais.

P4 O estágio me proporcionou aliar teoria a prática, oportunizando o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa e que atendesse a realidade e as necessidades do aluno incluído.

P9 Olhar a partir de uma realidade, a partir da sua, por vezes se faz necessário. Mas a inclusão me proporcionou um olhar de empatia, respeito e paciência. É necessário entender que a criança é o centro, e de como podemos mediar esse processo de aprendizagem.

P10 Apreendi muito sobre TDAH e TEA, tive a oportunidade de conhecer também outros transtornos que não tinha contato como Dislexia. Por ter estudado bastante por conta própria, consegui ver o quanto é necessário termos mais acesso a esse tipo de conhecimento para que de fato haja uma inclusão na escola e também equidade.

Nas respostas, fica evidente que há aprendizagens profissionais importantes que só puderam ser vivenciadas por meio do ENO, como auxiliares de inclusão. Isso revela o potencial formativo dos estágios, desde que possam ser articulados a um acompanhamento contínuo por parte da escola e do Curso ao qual o estagiário está vinculado.

Sendo assim, o curso necessita ser repensado, uma vez que, como demonstrou a Tabela 6, que trata sobre quando iniciaram a atuação no estágio não-obrigatório, a grande maioria das acadêmicas ingressaram logo no início da graduação. Nesse sentido, disciplinas que discutam sobre o histórico da inclusão, políticas públicas vigentes, "mitos" e verdades a respeito de algumas condições, didáticas inclusivas etc; deveriam, ao nosso ver, ser oferecidas ao longo do curso, mas a partir do primeiro ano.

As ações de criação de materiais diversificados, ou mesmo a proposta de construção de planejamentos, são asseguradas no Caderno Pedagógico (PONTA

GROSSA, 2017). Sendo assim, favorecer a participação do auxiliar de inclusão na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas para com a CCNE é dever da instituição. Entretanto, tal participação só acontecerá de forma ativa se a auxiliar compreender qual a prática mais significativa, portanto ter um conhecimento técnico e teórico sobre EI.

Ao indagarmos sobre: “Que sugestões você faria para que o curso de Pedagogia contribuísse mais na formação para a educação inclusiva?”, as participantes indicaram:

P3 Penso, que seria interessante, além de disciplinas que abranjam esse tema, propostas como oficinas, intervenções mais significativas e até mesmos cursos de extensão.

P8 Observação em instituições que trabalhem com alunos de inclusão, atividades e aprofundamento nas disciplinas no geral, pois é importante que em todas as áreas saibamos como agir e proporcionar ao educando um ensino de qualidade.

P15 Acredito que deveria existir uma disciplina que contemplasse esse assunto especificamente desde o primeiro ano do curso. Orientar as acadêmicas sobre os transtornos, síndromes e deficiências já diagnosticados e as melhores maneiras de proceder em prática. Sabe-se que nenhuma técnica é suficiente quando se trata da inclusão, mas ao menos conhecer o assunto já auxiliaria com a insegurança.

As respostas apontam para uma ampliação das discussões referentes à inclusão ao longo do curso de Pedagogia, tanto no que se refere às disciplinas quanto a ações de cunho extracurriculares, como é o caso de palestras, oficinas e cursos de extensão. Neste sentido, as respostas corroboram com nossas observações iniciais sobre a necessidades de ações conjuntas entre as instituições educativas e a universidade na formação inicial docente.

Posteriormente questionamos: “**Em quais aspectos o estágio como auxiliar de inclusão contribuiu para a sua formação no curso de Pedagogia?**”. A este respeito, foram destacados os aspectos relacionados a como as experiências foram enriquecedoras, principalmente sobre ver a teoria “ganhando vida” na prática, ver a realidade que as CCNE enfrentam dentro de uma sala de aula no ensino regular e os desafios que a falta de formação específica faz ao se deparar com esses empecilhos.

Há questões de cunho ético e psicológico que também foram vivenciados, assim como a relevância da afetividade, o olhar sensível para as diversas condições em que essas crianças se encontram, a falta de visibilidade e acompanhamento das auxiliares que, em muitos relatos, são quase nulos.

P4 Desde meu início como estagiária de inclusão percebo o quanto ampliei meus conhecimentos. E em minha segunda experiência pude compreender, na realidade escolar, a importância da afetividade e de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno incluído. E que o trabalho coletivo é fundamental para o auxílio e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno incluído, o trabalho deve se basear no diálogo e na escuta, para com isso pensar em práticas e estratégias que levem em consideração as necessidades e possibilidades de cada aluno.

P11 Contribuí para o desenvolvimento de estratégias com base no interesse da criança, para que ela participasse e desenvolvesse as atividades e também interagisse e brincasse com outras crianças.

P14 Foi uma experiência muito interessante e que foi possível perceber o que deu certo e o que não deu. Ter uma visão um pouco mais clara de como a equipe gestora lidou com o caso, o que fez e o que deixou de fazer para a verdadeira inclusão do aluno.

P15 Compreendi que ensinar vai além da técnica e dos livros. Nunca estamos preparados para todos os imprevistos e trabalhar com inclusão me tornou uma pessoa mais flexível, e posso afirmar, mais humana!

Os relatos demonstraram como as vivências, enquanto auxiliares de inclusão, contribuíram para a formação inicial das participantes, indo ao encontro do que explicitamos no capítulo 1, sobre a relevância do ENO nesse início de construção de identidade desse futuro docente (DRUMOND, 2015), sendo assim um espaço significativo para aprendizagens.

Em relação às contribuições para nossas análises referente ao tema, as respostas mostraram a importância de se discutir sobre a inclusão dentro da graduação, como forma de auxiliar no trabalho com CCNE, para além do estágio, na formação de professores e equipes pedagógicas.

Tendo em vista que necessitamos de um olhar mais crítico e responsável sobre o campo de atuação desse auxiliar, do mesmo modo refletir sobre a parcela de responsabilidade das instituições, formativa e contratante, nesse processo de formação. Isso porque o Termo de Estágio da UEPG, citado no capítulo anterior, explicita que o ENO necessita estar em consonância com o currículo do curso, por ter uma perspectiva complementar à formação profissional.

As problematizações a respeito das práticas pedagógicas ou mesmo sobre o que de fato é a inclusão, fazem com que possamos refletir para além da universidade, alcançando uma dimensão social fundamental. Nesse viés, é fundamental discutir sobre inclusão não somente para o mercado de trabalho, mas para o ambiente social, em razão de que ao nos formarmos como docentes, muito provavelmente teremos CCNE dentro das salas de aula. Entendemos que, na medida em que o direito de

todas as pessoas com necessidades especiais é assegurado, é dever das instituições estarem disponíveis e com profissionais bem formados para este atendimento.

Ressaltamos que a discussão sobre a inclusão ao longo da formação inicial não será benéfico somente aqueles que realizarem o ENO como auxiliares de inclusão, mas para todos aqueles que pretendem seguir carreira docente, assim como para os egressos que, por ventura, decidirem não realizar o magistério as discussões lhe servirão para a vida, uma vez que pessoas com deficiência compõem a sociedade em que vivemos. Assim, compreender sobre os processos de inclusão é de suma importância para que possamos acolher e valorizar a diversidade.

Tomando como base as discussões e análises desenvolvidas nos capítulos 1 e 2, no capítulo 3 abordamos a formação dos profissionais com relação a inclusão, possibilidades da superação dos desafios enfrentados pelos auxiliares de inclusão e como as práticas desses profissionais podem ser vistas como um caminho para uma educação inclusiva.

CAPÍTULO 3: O ESTÁGIO COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO E DESCAMINHO DA INTEGRAÇÃO: A FORMAÇÃO INICIAL COMO POSSIBILIDADE PARA SUPERAR DESAFIOS

A relevância desse estudo assume um caráter pessoal, visto que fui auxiliar de inclusão durante 3 anos e pude presenciar a invisibilização desse profissional dentro do ambiente escolar e na universidade, bem como as dificuldades encontradas no processo de escolarização da CCNE.

Igualmente, o estudo se torna importante para a área da educação devido ao ineditismo da pesquisa, mas também, como forma que problematizar a formação inicial para as demandas da inclusão de CCNE dentro da sala de aula do ensino regular.

O objetivo deste capítulo é problematizar como se dá a formação inicial do auxiliar de inclusão, quais as contribuições das disciplinas do Curso de Pedagogia para a construção do embasamento teórico, crítico e prático dele, da mesma forma que explicitar desafios e possibilidades para que o trabalho seja realizado de maneira significativa.

Sendo assim, o capítulo está estruturado em três tópicos que têm como perspectiva responder aos objetivos postulados nesta pesquisa, trazendo as contribuições desenvolvidas a partir dos dados e do aprofundamento teórico realizado nos capítulos anteriores.

O primeiro tópico visa refletir sobre como a formação, ou falta dela, influencia no desenvolvimento do trabalho como auxiliar de inclusão, do mesmo modo propor uma reorganização do currículo do Curso de Pedagogia.

O segundo tópico discute sobre quais os desafios enfrentados na prática e possíveis possibilidades para suplantação desses desvelamentos, bem como a formação inicial estar atrelada a realidade escolar.

No terceiro tópico, utilizamos as metáforas do castelo, da cidade, da ponte, dos crocodilos e do avestruz de Amaral (1998) para discorrer sobre os estigmas por trás da inclusão, a postura de enfrentamento quanto a exclusão e advertir sobre como os auxiliares podem ser um caminho para a educação inclusiva.

3.1 A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E AS PRÁTICAS NO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO

A formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no processo de inclusão, necessita ser repensada para que se torne garantia de direito dentro do ambiente escolar, partindo da compreensão das diversas condições que permeiam a sala de aula. Nesse sentido, “não basta garantir o acesso destes estudantes à escola, é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico.” (SANTOS; LIMA, 2020, p.65).

Sendo assim, o ENO é uma prática possível aos graduandos de Pedagogia desde os primeiros anos da formação inicial, que visa auxiliar os estudantes na construção de uma identidade profissional compatível com as experiências exigidas no desempenho da profissão. Essa perspectiva é mencionada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UEPG, 2011) que cita como fragilidades, a necessidade de oferecer mais disciplinas que discorram sobre a atuação do professor em sala de aula e a “falta de conexão do curso com a realidade escolar” (UEPG, 2011, p.11).

Como demonstrado nos dados produzidos na pesquisa sobre o perfil das acadêmicas, percebe-se que parte significativa das participantes ingressaram no ENO, logo nos primeiros anos da graduação. Entretanto, “os cursos de graduação não preparam suficientemente para a EI, tampouco os cursos de formação em serviço” (FELICETTI; BATISTA, p. 168, 2020). Portanto, a formação inicial acaba sendo pouco significativa com relação à EI, demonstrando que é bem provável a possibilidade de ocorrer o mesmo quanto a formação continuada.

A formação aligeirada e com pouca reflexão sobre a inclusão, influencia na formação de um professor que não questiona as práticas excludentes ou que não compreenda a necessidade de uma adaptação do currículo frente à condição do aluno. Uma educação inclusiva na qual não se exclui as potencialidades e identidades, mas que trabalhe com “as peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula” (SANTOS; LIMA, 2020, p.66).

Isto posto, os estudos apontam a necessidade de uma articulação entre a instituição formativa e a profissional, como forma de dar sentido à formação, ou corre-se o risco de “sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e

legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.8) acabar reproduzindo práticas descontextualizadas e pouco significativas com as crianças.

Uma formação comprometida com a qualidade, deve considerar a dimensão teórico-prática, a articulação entre as instituições – universidade e escola, assim como a participação ativa dos acadêmicos. Esse diálogo possibilita a criação de espaços formativos diversos e uma articulação entre a universidade e as instituições educativas.

Essa reflexão nos mobilizou a observar como acontece a formação docente para o trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia, ao qual as participantes da pesquisa estão matriculadas. Uma vez que como vimos que o aporte teórico/técnico necessário para o desenvolvimento do trabalho com CCNE é pequeno nestas primeiras séries do curso de Pedagogia, demonstrando ser este um dos maiores desafios enfrentados pelas participantes do estudo, como demonstrado no Gráfico 3: Disciplinas presentes no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

Quadro 3: Distribuição das disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia da UEPG

Nome da disciplina	Série
História a Educação	1
Filosofia da Educação I	1
Psicologia da Educação I	1
Sociologia da Educação I	1
Educação, Diversidade e Cidadania	1
Didática I	1
Pesquisa e Prática Pedagógica I	1
Gestão Educacional I	1
Ludicidade, Corporeidade e Arte	1
Tecnologia da Informação e Comunicação	1
Metodologia da Pesquisa em Educação	1
História da Educação Brasileira	2
Filosofia da Educação II	2
Sociologia da Educação II	2
Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	2
Política e Organização da Educação Brasileira	2
Pesquisa e Prática Pedagógica II	2
Gestão Educacional II	2

Didática II	2
Alfabetização e Letramento	2
Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil	3
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I	3
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa	3
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática	3
Fundamentos Teóricos Metodológicos da História	3
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Geografia	3
Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais	3
Educação e Currículo	3
Psicologia da Educação III	3
Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica II	4
Educação em Espaços Não Formais	4
Educação Inclusiva	4
Trabalho e Educação	4
Planejamento e Avaliação	4
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	4
Seminário de Docência e Gestão na Educação Básica	4
Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso - OTCC	4
Psicologia da Adolescência	4 – Optativa Obrigatória
Violências e Indisciplina na Escola	4 – Optativa Obrigatória
Práticas do/no Campo	4 – Optativa Obrigatória
Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares	4 – Optativa Obrigatória
Direito Educacional	4 – Optativa Obrigatória
Financiamento Educacional	4 – Optativa Obrigatória

Fonte: Adaptado pela autora com base na Matriz Curricular – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UEPG, 2011).

Percebe-se que as disciplinas que tratam diretamente das discussões sobre inclusão se concentram no último ano da graduação. Nesse sentido, há duas disciplinas, Educação Inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais - Libras que abordam histórico, políticas vigentes, terminologias, estigmas e paradigmas relacionados à inclusão, visando contribuir com a formação inicial em EI.

Quadro 4: Ementa das disciplinas de Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais - Libras

Disciplina	Ementa
Educação Inclusiva	Abordagem histórica sobre a participação social das pessoas com deficiência. Os paradigmas da integração e da inclusão social e escolar. Marcos político-legais da inclusão. O atendimento educacional especializado e a educação inclusiva. Acessibilidade e Tecnologia Assistida (TA). O profissional pedagogo no processo de inclusão escolar. A família e a comunidade diante das demandas da inclusão.
Língua Brasileira de Sinais - Libras	A história dos movimentos políticos organizados por associações de surdos e suas conquistas. Os conceitos iniciais básicos sobre deficiência auditiva (surdez) e indivíduo surdo: identidade, cultura e educação. O processo de aquisição da linguagem da pessoa surda. Caracterização dos órgãos fonoarticulatórios. Quadro fonético. Como se desenvolveram as línguas de sinais e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. As singularidades linguísticas. A forma e estruturação da gramática da LIBRAS e o conjunto do seu vocabulário. Bilinguismo.

Fonte: Adaptado pela autora com base na Matriz Curricular – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UEPG, 2011).

As disciplinas contribuem na medida em que desmistificam sobre o senso comum das condições, do mesmo modo que discutem sobre as políticas envolvidas na EI. A disciplina de Educação Inclusiva discute sobre as pessoas com deficiência dentro da sociedade, diferenciando a integração da inclusão, do mesmo modo que reflete sobre a participação da tríade professor/pedagogo - família - CCNE, nesse sentido a disciplina necessita mencionar sobre as políticas públicas, o AEE e Tecnologia Assistida.

A disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, visa discutir os aspectos históricos relacionados à língua. Busca, também, fazer com que as graduandas compreendam o funcionamento dela, bem como elementos da sintaxe e semântica. Há uma preocupação em se ensinar o básico a respeito da língua, entretanto, não se tem tempo hábil para que as acadêmicas se tornem bilíngues.

Salientamos que outras disciplinas também realizaram discussões que puderam vir ao encontro da EI. Dentre elas, a disciplina de Ludicidade, Corporeidade e Arte, em que trouxe a respeito do corpo da criança e da expressão dele, abordando sobre a diversidade de formas de se auxiliar uma criança quanto a sua infância. Dessa forma, conversa, indiretamente, com as práticas pedagógicas que podemos trabalhar em sala de aula, independentemente da condição da criança.

Na disciplina de Educação e Currículo, discute-se sobre adaptação de currículo quanto ao processo de ensino aprendizagem do aluno. Nela é mencionado sobre CCNE num viés da relevância de se conhecer quais paradigmas permeiam a EI para que a adaptação do currículo e da avaliação se tornem de fato inclusivos.

Em Alfabetização e Letramento, aborda-se diversas metodologias para que o discente aprenda de forma significativa. Apresenta jogos, práticas pedagógicas, além de discussões sobre a psicogênese da língua o que pode auxiliara compreender e influir em determinadas condições quanto a alfabetização dessa CCNE.

Por fim, salientamos a disciplina de Psicologia da Educação que está presente desde o primeiro ano da graduação. Ela traz elementos da Psicologia para discutir sobre aspectos educacionais, tais como a relação da escola-família-comunidade, que pode abranger a dimensão social do discente, do mesmo modo que problematiza sobre a demanda de laudos que permeiam o ambiente escolar.

Se considerarmos que o ingresso nos estágios não obrigatórios como auxiliares de inclusão, acontecem no primeiro e no segundo ano do curso e que o período em que o contrato é válido, se restringe a dois anos, temos que a maioria dos acadêmicos só terão as disciplinas específicas referentes à Educação Inclusiva após o término do ENO. Isso porque, a Lei 11.788, em seu Art. 11, afirma que “a duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos” (BRASIL, 2008, p.1).

Assim, as disciplinas não são oferecidas de acordo com a necessidade, uma vez que as disciplinas são oferecidas ao final do curso, há como já mencionamos disciplinas que podem auxiliar quanto a compreensão da EI, entretanto tais discussões não são o foco das disciplinas, portanto discorrem de forma indireta sobre ela.

Nesse sentido, “devido à falta de disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva no curso de Licenciatura, os docentes não conseguem refletir sobre esse processo de inclusão” (SCHNEIDER; ZIESSMANN; LEPKE, 2021, p.10), tampouco compreender na completude como se dá o seu papel frente às demandas que é ser um auxiliar.

Por conseguinte, uma nova organização curricular poderá contribuir para que o auxiliar de inclusão tenha embasamento teórico crítico não fique “reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 9), sendo esvaziado o sentido de formação e de contribuição do ENO.

Ao pensarmos na reorganização curricular do Curso de Pedagogia necessitamos ter em mente a cisão com paradigmas já postulados, ou somente

ensinar “práticas prontas”/“receitas”, os termos adequados, características das condições e como identificá-las, mas sim refletirmos que “ensinar, na perspectiva inclusiva. Mas pode ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MONTANO, 2003, p. 43).

A inclusão de CCNE promove uma reflexão na escola como um todo, desde o micro, ou seja, repensando o papel do professor de “detentor do conhecimento” e o fazendo refletir sobre sua prática frente aos processos de ensino aprendizagem, ao macro na escola enquanto estrutura física/ curricular e também quanto aos demais funcionários com um olhar mais sensível e inclusivo. Do mesmo modo, que em classe a interação entre os alunos devido ao reconhecimento das potencialidades de cada um, a reflexão sobre o modo como cada criança aprender e o respeito ao processo de cada discente.

Então as demandas criadas pelo ENO deveriam ser levadas em consideração quanto ao Curso de Pedagogia, tendo em vista os desafios enfrentados pelas acadêmicas e, também para que as CCNE tenham de fato um auxiliar com algum aporte teórico/técnico, entretanto é válido salientar que a postura de autonomia é sempre incentivada, em razão de que novos desafios se desvelarão e a aprendizagem necessita ir ao encontro dessas problematizações.

O próximo tópico iremos discutir sobre os desafios do acompanhamento de CCNE, como a individualização e desvalorização do trabalho e a influência de uma formação inicial rasa no desenvolvimento do trabalho com o discente.

3.2 ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Neste tópico, temos por objetivo apresentar uma reflexão sobre os desafios vivenciados por acadêmicos no desenvolvimento do ENO como auxiliares de inclusão mediante a desvalorização e descaracterização de seu trabalho, falta de acompanhamento e formação ineficiente. Também, desvelar as possibilidades formativas que este trabalho favorece, no delineamento de práticas pedagógicas que acolham a diversidade e desencadeiem processos educativos com CCNE. Neste sentido, afirma-se as potencialidades da formação inicial e continuada e da valorização do auxiliar por meio do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

Os desafios desvelados a partir dos relatos das auxiliares de inclusão, mostraram aspectos de cunho estrutural, psicológico, de ordem teórica e prática, do mesmo modo que de acompanhamento dentro da instituição de ensino em que realizavam o ENO. Nesse sentido, é necessário problematizarmos sobre como se dá a formação, a atuação e as políticas vigentes para que a inclusão seja realizada de forma significativa.

A inclusão necessita ser construída de forma comunitária, ou seja, requer articulação, avaliação, reflexão e transformação das práticas. Lopes (2018, p. 27) reafirma “a importância do trabalho coletivo e colaborativo nas escolas em uma perspectiva de redes de apoio, com articulação de diversas áreas e profissionais, somando esforços” (LOPES, 2018, p. 27). Portanto, ter em mente que todos precisam ser envolvidos nesse processo é imprescindível.

Sendo uma das fragilidades do curso de Pedagogia a não aproximação das discussões com a realidade da escola, bem como, poucas observações ou intervenções práticas (UEPG, 2011), seria responsabilidade, também, do curso fazer essa articulação entre as auxiliares e o processo de inclusão.

Todavia, não queremos responsabilizar somente a organização curricular do Curso de Pedagogia. Vimos, nos relatos das participantes, que o não acompanhamento dentro do campo de estágio também é um empecilho, visto que não há um direcionamento quanto às práticas pedagógicas específicas para o trabalho com a CCNE naquela realidade.

Considerando, então, que um dos desafios foi o não acompanhamento do auxiliar, o trabalho a ser desenvolvido se tornou individual, o que pode ser considerado uma falta de respeito para com a CCNE e o estagiário, pois como já mencionado anteriormente, no Capítulo 1, a criança tem direito ao acompanhamento e o estagiário a um ambiente de trabalho saudável e articulado com a sua formação.

A participação de todos em torno da CCNE, “o planejamento de ações educativas que valorizem cada transição requer o envolvimento de diferentes profissionais de educação, saúde e assistência social, incluindo a família” (PAVEZI; BENITEZ; CASAGRANDE, 2021, p.10), portanto um trabalho em conjunto, em prol da inclusão não somente num contexto escolar, mas também no meio social.

Por conseguinte, o sentimento de pertencimento desse auxiliar pode ser diminuído à medida em que não há uma participação efetiva do estagiário junto aos profissionais que acompanham a CCNE. Na mesma medida, a desvalorização se dá

na falta de compreensão desse profissional no ambiente escolar, na remuneração, muitas vezes, não compatível com suas atribuições e o desrespeito aos direitos sancionados por lei. Portanto, muitas vezes a atuação do estagiário pode ser caracterizada como uma relação de exploração por meio da instituição contratante.

Os sentimentos de cunho psicológico, como medo, insegurança, impotência etc., podem ser ampliados pela falta de informação, formação e participação ativa do acadêmico. Nesse sentido, entendemos que esses desafios poderão ser superados a partir de uma articulação entre universidade e instituições contratantes que pressupõe um acompanhamento por ambas as instâncias e na circulação de informações sobre os direitos e atribuições destes profissionais.

Tendo em vista que os auxiliares, muitas vezes, não têm voz e/ou são invisibilizados a “reorganização administrativa e os papéis desempenhados pelos membros da organização escolar são outros alvos a serem alcançados” (MONTANO, 2003, p. 37), a participação dos estagiários deve ser fundamental nesse processo de inclusão.

O auxiliar necessita se sentir pertencente a esse ambiente para que consiga entender sua função social dentro da EI. Nesse sentido, entendemos que a inclusão precisa se tornar significativa também para ele pois, compreendendo seu papel e relevância quanto a função desempenhada, poderá se identificar com o trabalho e desenvolver uma identidade docente firmada nos princípios da educação inclusiva.

A desvalorização do auxiliar pode ser advinda de uma política de sucateamento, pois “é possível identificar a precarização e o barateamento dos profissionais da área da Educação Especial, havendo contratação de profissionais desqualificados e mais baratos para assumirem funções docentes” (LOPES; MENDES, 2021, p. 5). Neste aspecto, o papel da instituição formadora, no caso a universidade precisa desenvolver um papel de aproximação com as instituições contratantes para realizar uma mediação no sentido da garantia dos direitos desses profissionais.

Em contrapartida, a “real valorização da função [...] é, muitas vezes, enaltecida pelo conhecimento teórico, visto que, economicamente, este profissional é esquecido por seus méritos” (PIMENTEL; PALAZZO; OLIVEIRA, 2009, p. 357 *apud* DEMSCHINSKI, 2020, p. 85). Portanto, conhecer sobre a EI vai muito além de saber as nomenclaturas corretas para definir as pessoas com deficiência e/ou EI ou as legislações vigentes. Ou seja, a formação inicial deve contemplar discussões que

problematizem a realidade da EI vivenciada na escola e proponha práticas inclusivas, salientando a parceria entre escola, estagiários e universidade.

Ao compreendermos que todos no ambiente escolar são co-formadores do estagiário, concordamos com Pimenta e Lima (2006, p. 21) quando afirma que “o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.21).

A valorização só se tornará real, quando todos que fazem parte do processo da verdadeira inclusão se fizerem presentes e conscientes da relevância do estágio, o senso comum de que esse profissional não detém conhecimento só é reafirmado se as políticas públicas vigentes e as graduações continuarem a perpetuar essa invisibilidade desses profissionais.

3.3 O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO COMO UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao delinear o perfil das participantes que foram/são auxiliares de inclusão, ficou marcado que a grande maioria de acadêmicos ingressam no ENO logo no 1º ano de graduação. Este fato pode ser considerado preocupante na medida em que nesta etapa da formação há poucas discussões que possam contribuir para uma ação voltada para a EI. No entanto, identificamos que esse desejo por realizar o ENO pode demonstrar o interesse do acadêmico em trabalhar na área.

Amaral (1998) apresenta uma metáfora sobre a inclusão num sentido social, que pode nos ajudar a entender essa perspectiva. Na metáfora, a autora utiliza as imagens dos castelos medievais e das cidades, representando as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência. Em torno desse castelo, há um fosso com crocodilos, representando o preconceito, mas também, há uma ponte, que representa a interação entre esses sujeitos, o castelo e a cidade.

Ao se aceitar essa interação também é necessária uma cisão entre os estigmas, estereótipos e preconceitos internalizados pela sociedade para que possam dar lugar ao pensamento inclusivo a respeito de pessoas com deficiência.

Portanto um enfrentamento desses “crocodilos”, pode ter uma postura de “avestruz” ou não, tendo em vista que o avestruz “esconde a cabeça” diante do preconceito, o que pode ser encarado como um mecanismo de defesa, pois ao se enfrentar essa exclusão pode acabar sendo excluído também (AMARAL, 1998).

Poderíamos, também, pensar nessa metáfora, a partir da relação entre o estudante de Pedagogia, estagiário, e a CCNE, sendo a desinformação e falta de conhecimentos os crocodilos que podem impedir uma relação de proximidade e efetivo trabalho na perspectiva da EI. Neste caso, a relação de proximidade entre a universidade e as instituições educativas, podem ser a ponte nesse processo formativo que conduz a uma prática inclusiva.

O auxiliar, nesse sentido, passa a ser capaz de realizar com segurança esse caminho entre o castelo e a cidade, tendo em vista que “tanto o professor quanto os auxiliares de apoio ao educando passam a conhecer as especificidades de cada criança no decorrer do ano e por seu próprio interesse e pesquisa” (SANTOS, 2019, p.25).

A busca por uma inclusão, como já mencionamos, é um trabalho coletivo. O enfrentamento desses crocodilos e o abandono da postura de avestruz são práticas que a sociedade deveria ter em todos os âmbitos. No entanto, a construção de pontes, de interação, necessitaria ser desenvolvida em conjunto.

O “desencastelamento” dos cursos de graduação ante às demandas da CCNE dentro das salas de aula regulares é necessário, a autonomia das auxiliares é incentivada, entretanto as discussões/disciplinas ajudariam a saber onde e como possibilitar essa travessia? Procurar por informações, dialogar, problematizar e encontrar caminhos, podem ser a chave para esse deslocamento, pois há muitos fossos de crocodilos parecendo reais e que podem afastar em lugar de aproximar essas realidades.

Neste sentido, destacamos que compreendemos a autonomia como uma forma de obter um olhar mais sensível à formação para a educação inclusiva, tendo em vista que para a inclusão ser possível é necessário um movimento de transformação das relações sociais e a superação da visão de capacitismo.

A formação dentro dessa concepção de caráter inclusivo “é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas.” (MANTOAN, 2003, p.8). A interação como um caminho, o ENO como um meio.

A formação num viés inclusivo auxiliará não somente as acadêmicas que ingressarem no ENO como auxiliares de inclusão, irá ao encontro da realidade escolar, ao ingressarem como docentes na rede municipal de ensino, tendo em vista que as CCNE têm direito a frequentar uma sala de ensino regular, portanto sendo necessária a adoção de uma formação com vistas a compreender a inclusão no Curso de Pedagogia é essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação dos auxiliares de inclusão é compreendida como um caminho para repensar o currículo do Curso de Pedagogia e a abertura de um diálogo com as instituições educativas que contratam os estagiários, visando uma proposta de formação mais inclusiva. Neste sentido, o ENO é muito significativo para a construção de uma identidade docente pautada nos princípios da Educação Inclusiva.

A pergunta postulada por nós, e que buscamos responder nessa pesquisa foi: quais os desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia da UEPG ao atuarem como auxiliares de inclusão em estágios não curriculares? Entendemos que alcançamos esse propósito, uma vez que demonstramos os muitos desafios enfrentados pelos acadêmicos na realização do ENO, nos aspectos físico, estrutural, psicológico, didático-pedagógico e inclusivo.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender os desafios vivenciados por acadêmicos do curso de Pedagogia no estágio não obrigatório como auxiliar de inclusão. Para tanto, constituíram-se, como objetivos específicos, caracterizar o perfil dos estudantes de Pedagogia da UEPG que atuaram e/ou atuam como auxiliares de inclusão em estágios não curriculares; e analisar os desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia da UEPG no processo de acompanhamento de crianças com deficiência nos estágios não curriculares.

Para delinear o perfil das acadêmicas e refletir sobre os desafios vivenciados como auxiliares de inclusão no acompanhamento de CCNE, a pesquisa qualitativa de cunho exploratório teve como estratégias metodológicas a Elaboração de um Estado do Conhecimento e a aplicação de um questionário. A partir do questionário, organizado com perguntas objetivas e descritivas, foi possível uma aproximação com as experiências vivenciadas pelas 17 participantes da pesquisa.

Dentre os desafios vivenciados pelas participantes, destacam-se a falta de uma orientação a respeito dos vínculos de trabalho desenvolvido no ENO, a falta de informação e clareza sobre a CCNE e a escola em que serão desenvolvidas as atividades profissionais; a ineficiência ou ausência de um acompanhamento por parte da instituição contratante; assim como a organização curricular do curso de Pedagogia, cujas disciplinas dos primeiros anos não abordam aspectos da EI. Constatamos que os desafios, muitas vezes, inviabilizaram uma reflexão sobre as demandas das auxiliares e futuras docentes, a organização curricular do curso, assim

como, o acompanhamento realizado pelas equipes pedagógicas das instituições contratantes.

Neste sentido, vemos como caminhos de possibilidade, a aproximação entre universidade, instituições educativas e estagiários, para um diálogo que aponte o papel de cada um na perspectiva de uma formação docente firmada em princípios inclusivos.

O trabalho se estruturou em três capítulos. No capítulo 1 buscamos trazer um breve histórico sobre a inclusão, como foi realizado em cada momento histórico, o paradigma por trás de cada contexto, da mesma forma como as políticas públicas sancionaram o direito ao convívio social, partindo de um misticismo, segregação, integração ao processo de inclusão.

O direito à matrícula numa escola de ensino regular, a problematização quanto à permanência e formação nessas classes com vistas a superação da integração, bem como a formação e participação dos profissionais envolvidos no processo de escolarização das CCNE.

O capítulo 2 apresentou os dados da pesquisa. O Estado do Conhecimento demonstrou uma gama de teses e dissertações, no total 171 trabalhos que abordavam a educação inclusiva. Todavia, nenhuma das pesquisas tratava sobre o auxiliar de inclusão e seus desafios dentro do ambiente escolar. As produções discorrem sobre práticas pedagógicas inclusivas em determinadas áreas do conhecimento, estudos de caso e relatos de professores sobre o uso da Tecnologia Assistida.

Analisamos, também, os dados produzidos a partir do questionário que foi usado como instrumento metodológico. Esses dados possibilitaram traçar o perfil das auxiliares de inclusão e os relatos que demonstraram que as auxiliares de inclusão não possuem formação específica para a atuação, portanto desvelando desafios enfrentados durante o desenvolvimento do trabalho.

Os relatos demonstraram, também, que a formação foi enriquecida com as vivências no período do estágio, as auxiliares descrevem que aprenderam muito com o trabalho realizado e que, caso haja CCNE em suas salas de aula, posteriormente à graduação, se sentem mais preparadas para o trabalho com elas.

O capítulo 3 traz reflexões a respeito da necessária conscientização do auxiliar de inclusão sobre o seu papel como um profissional importante e em fase de formação

inicia. Também, destacamos a necessária valorização dos estagiários por parte dos demais profissionais da escola.

A responsabilização por uma EI deve ser compartilhada por todos os envolvidos no processo educativo, em contraponto à relação de exploração do auxiliar de inclusão. A clareza e informação quanto aos direitos, a busca por uma remuneração justa e compatível com suas atribuições, são temas necessários de serem pautados na relação entre universidade, estagiário e instituições educativas.

Aferimos, neste capítulo, que ainda há um longo caminho na implementação de políticas educacionais para educação inclusiva. As lacunas são visíveis, além de não se ter uma política que abarque as mais diversas condições e ambientes sociais, temos a realidade que escancara os desafios na realização de uma educação inclusiva, que supere a mera integração das CCNE.

O ineditismo da pesquisa desvela a relevância de se discutir sobre o tema e problematizar a formação inicial, posto que o fato da busca autônoma das informações que irão auxiliar no trabalho, possui, nesse sentido dois aspectos antagônicos. O aspecto negativo que se relaciona ao fato de não saber, muitas vezes, a falta de formação e de informação, tampouco, a diferenciação das práticas pedagógicas que promovem ou a inclusão, tendo em vista que a sociedade perpetua uma concepção de integração, ou a “pseudoinclusão” (CASAGRANDE, 2020, p. 47). No entanto, identificamos aspectos positivos, ligados ao “processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações problema que estimulam o raciocínio” (GASPARIN, 2009, p.33). Isso faz com que o olhar sobre a prática se torne reflexivo, compreendendo a inclusão a partir da realidade.

A formação continuada, nesse aspecto necessita ir ao encontro dos processos educativos das CCNE, no sentido de compreender as condições para que a inclusão de fato seja realizada de forma significativa, considerando o potencial do discente.

A análise da conjuntura necessita ser permanente frente aos auxiliares de inclusão. O professor deve repensar seu papel como co-formador dos estagiários; a escola deve dar um suporte para que o trabalho seja desenvolvido; e a organização do currículo do curso de Pedagogia deve ser pensado, também, nessa perspectiva, de modo que as políticas públicas inclusivas problematizem as práticas realizadas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p.11-30.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência**: utopia ou possibilidade. São Paulo: Paulus, 2006.
- BEZERRA, G.F. A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira da Educação Especial**, v.26, n.4, oct-dec, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRANDT, K. C. M. **A atuação do estagiário como auxiliar de inclusão na rede municipal de ensino de Ponta Grossa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, p. 78. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL, Presidência da república, **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília, 25 de setembro de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministro da Educação **Portaria nº 555/2007, 07 de janeiro de 2008**. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, jan, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- BRASIL. **Resolução nº 4 CNE/CEB de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 24 jun. 2022.

CASAGRANDE, R. C. **O campo acadêmico da educação especial no Brasil**. 2020. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

DEMSCHINSKI, S.C. **A realização de estágio não obrigatório por estudantes de cursos de licenciatura em pedagogia: impactos e interesses**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 152 f. 2020.

DRUMOND, V. **O estágio na Educação Infantil: o olhar das estagiárias**. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37^a., Florianópolis, Anais eletrônicos...Florianópolis, 2015. p. 1- 17. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4266.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para Pedagogia Histórica-Crítica**. 5^a ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados – Coleção Educação Contemporânea. 2009.

JANUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.25, n.3, p. 9-25, maio, 2004.

LIMA, M.S.C.; PIMENTA, S.G. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Poiésis pedagógica**, v.3, n.3 e 4, p. 5-24, 2006.

LOPES, M.M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 169 f. 2018.

LOPES, M.M.; MENDES, E. C. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, v.24, p.1 -18, 2021.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

PONTA GROSSA, Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 001/2017**. Ponta Grossa, Paraná, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

PONTA GROSSA, Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico – Educação Especial. Ponta Grossa**, 2020. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Caderno-Pedagogico-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PONTA GROSSA, Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 001/2017**. Ponta Grossa, Paraná, 2017. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Caderno-Pedagogico-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 1-16, 2006.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, n.6, v.19, 2006, p. 37-50.

SALGADO, S. S. Inclusão e processos de formação. *In*: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação**: cultura, políticas e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 59 –68.

SANTOS, E. J. **O auxiliar de apoio ao educando na inclusão da criança com deficiência**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Formação de Educadores) - Faculdade Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.45. 2019.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência**. Brasília: ANDI/Fundação banco do brasil, p. 160-165, 2003. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 07 ago. 2022.

SCHNEIDER, C. O.; ZIESMANN, C. I.; LEPKE, S. Diálogo entre formação de professores, avaliação e educação inclusiva. **Olhar de Professor**, v. 14, 2021, p. 1-14.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em:
https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf . Acesso em: 18 nov. 2021.

SILVA, L.C; SOUZA, V. A.; FALEIRO, W. Uma década da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: do ideal ao possível. **Política e Gestão Educacional**, n.2, v. 22, 2018, p. 732-747. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/6377/637766273003/html/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Apêndices

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PESQUISA - TCC

Prezada(o) Acadêmica(o)

Você está sendo convidada(o) a responder este questionário como parte da pesquisa “O ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO: OS DESAFIOS DE AUXILIARES DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DA UEPG”, autorizada pela Coordenação do Colegiado do Curso de Pedagogia/UEPG e orientada, em princípios éticos da pesquisa, pela prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza/UEPG.

As pesquisadoras responsáveis se comprometem a guardar sigilo sobre a identidade dos respondentes e seus dados pessoais, tendo os dados somente como elementos de análise desta pesquisa.

Este formulário estará disponível no Google Forms até o dia 17 de dezembro de 2021.

Agradecemos sua disponibilidade e contribuição.

As pesquisadoras.

Jéssica Cunha e Marilúcia Peroza.

1. Perfil:

a) Sexo:

b) Idade:

c) Formação no Ensino Médio:

Formação de docentes

Técnico:

Outro

d) Possui outra graduação?

Qual?

Em que ano concluiu?

e) Em que ano do curso você está matriculado atualmente?

2º

3º

4º

2. Sobre a atuação no estágio curricular não obrigatório como auxiliar de inclusão

a) Ao iniciar a atuação como auxiliar de inclusão, qual ano do curso de Pedagogia você cursava?

1º

2º

3º

4º

b) Por quanto tempo você atuou como auxiliar de inclusão?

c) Sua atuação se deu em qual (quais) instituição(ões)

Particular

Pública

Ambas

3. Sobre o acompanhamento do trabalho como auxiliar de inclusão

a) Durante o(s) ano(s) em que cursava a Pedagogia enquanto realizava o estágio como auxiliar de inclusão, você avalia que houve contribuições para sua atuação, em que medida:

() Não houve disciplinas ou discussões que abordaram temáticas que contribuíssem para minha atuação como auxiliar de inclusão.

() Houveram poucas disciplinas que abordaram temáticas que contribuíram para minha atuação como auxiliar de inclusão.

() Houveram muitas disciplinas que abordaram temáticas que contribuíram para minha atuação como auxiliar de inclusão.

b) No que se refere à instituição em que desenvolveu o estágio como auxiliar de inclusão, você avalia que:

() Não houve qualquer acompanhamento por parte da coordenação pedagógica ou de professoras que me orientassem na realização do trabalho como auxiliar de inclusão.

() Houve acompanhamento esporádico por parte de algum profissional da instituição (Pedagogo, professor, etc.) que me orientasse na realização do trabalho como auxiliar de inclusão.

() Recebi acompanhamento constante por parte de profissional(is) da instituição (Pedagogo, professor, etc.) que me orientasse na realização do trabalho como auxiliar de inclusão.

c) Se durante o tempo em que atuou como auxiliar de inclusão, tendo mudado de instituição ou de turma, houve mudança no processo de acompanhamento, diga como aconteceu e o que percebeu como diferencial para sua atuação. (Resposta longa)

4. Sobre os conhecimentos (técnicos e/ou teóricos) para atuação como auxiliar de inclusão

a) Ao iniciar o trabalho como auxiliar de inclusão, qual o nível de conhecimento técnico/teórico para sua atuação:

() Não possuía qualquer conhecimento técnico/teórico que me ajudassem no trabalho como auxiliar de inclusão.

() Possuía pouco conhecimento técnico/teórico que me ajudassem no trabalho como auxiliar de inclusão.

() Possuía muito conhecimento técnico/teórico e experiência que me ajudassem no trabalho como auxiliar de inclusão.

b) Em relação à questão anterior, como ocorreu o processo de busca por conhecimento técnico/teórico que te ajudassem no trabalho como auxiliar de inclusão.

() De forma totalmente autônoma, em bases de dados, artigos, bibliografia na área, lives, canais, etc.

() Busquei orientações com pessoas mais experientes na área (professores do curso, professores da instituição, etc.).

() Já possuía formação e experiências anteriores.

() Não busquei orientação e/ou formação.

5. Sobre os desafios de atuar como auxiliar de inclusão

- a) Descreva qual foi a sua sensação e percepção no momento em que foi comunicado que sua atuação seria como auxiliar de inclusão:
- b) Quais os maiores desafios vivenciados durante o período em que atuou como auxiliar de inclusão?
- c) Que aprendizagens o estágio como auxiliar de inclusão lhe proporcionou?
- d) Que sugestões você faria para que o curso de Pedagogia contribuísse mais na formação para a educação inclusiva?
- e) Em quais aspectos o estágio como auxiliar de inclusão contribuiu para a sua formação no curso de Pedagogia?
- f) Que outras situações, vivenciadas durante o estágio não obrigatório como auxiliar de inclusão, gostaria de relatar?

APÊNDICE B - E-MAIL DE SOLICITAÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Boa noite Exma. Sra. Graciete Tozeto Goes,

Me chamo Jessica da Cunha estou no 3NA e gostaria de solicitar, por gentileza o envio do link meu questionário aos acadêmicos do curso de Pedagogia. O mesmo é referente à pesquisa de iniciação científica e posterior trabalho de conclusão de curso (TCC).

Segue em anexo o ofício de solicitação com os dados e detalhamento, do mesmo modo que o subprojeto da iniciação científica e o roteiro contendo todas as perguntas do questionário.

Link de acesso:

<https://forms.gle/qKB2D5uvCMczzCrT9>