



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

ANNA CAROLLINY DA SILVA

**TUTORIA DE RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Um olhar através da
perspectiva do(a) professor(a) de Ciências e Matemática dos anos finais do
Ensino Fundamental**

Caruaru

2024

ANNA CAROLLINY DA SILVA

TUTORIA DE RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Um olhar através da perspectiva do(a) professor(a) de Ciências e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Galvão Leal Chaves

Coorientadora: Prof^a Dr^a Tânia Maria Goretti Donato Bazante

Caruaru

2024

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Anna Carolliny da.

Tutoria de resiliência e educação inclusiva: um olhar através da perspectiva do(a) professor(a) de Ciências e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental / Anna Carolliny da Silva. - Caruaru, 2024.

124p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Caruaru, 2024.

Orientação: Profª Drª Ana Lúcia Galvão Leal Chaves.

1. Tutoria de Resiliência; 2. Educação Inclusiva; 3. Relação professor(a) e aluno(a) com Deficiência. I. Chaves, Ana Lúcia Galvão Leal - Orientadora. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 372.7

ANNA CAROLLINY DA SILVA

**TUTORIA DE RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR ATRAVÉS
DA PERSPECTIVA DO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.
Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em: 23/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. ANA LÚCIA GALVÃO LEAL CHAVES

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Orientadora)

Profa. Dra. TATIANA LIMA BRASIL

Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal – ABRAPET
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. KALLINE FLÁVIA SILVA DE LIRA

Universidade do Vale do São Francisco – Univasf (Examinadora Externa)

Dedico esse trabalho aos meus pais e irmão, Adelci Helena da Silva, Gilvamberto da Silva e Gilvan Vitor Silva, respectivamente. Dedico também meu amigo Arthur Cristopher de Souza e com honras à Prof^a Dr^a Ana Lúcia Leal Chaves e à Prof^a Dr^a Tânia Maria Goretti Donato Bazante.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo (Freire, 2017, p. 43).

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço àquela que é a base da minha fé, a grande Deusa que me inspirou a cada momento da minha jornada e escrita deste trabalho, me fazendo reconhecer todas as minhas potencialidades e me fazendo vencer todos medos e inseguranças. Sem ela eu nem estaria aqui escrevendo esses agradecimentos. A Ela todo meu amor.

Agradeço também aos meus pais, Adelci Helena da Silva e Gilvamberto da Silva, por todo apoio que recebi referente às vivências da pós-graduação e por me fazer chegar até aqui, através de toda educação que me foi dada durante o curso da minha vida.

Agradeço imensamente a minha orientadora Prof^a Dr^a Ana Lúcia Galvão Leal Chaves, que desde a graduação vem sendo minha grande mentora no caminhar acadêmico. Ela tem sido um grande exemplo para mim e é uma honra poder tê-la como orientadora.

Também direciono os meus agradecimentos a minha coorientadora Prof^a Dr^a Tânia Maria Goretti Donato Bazante, a qual me direcionou e me ensinou sobre Inclusão, me dando suporte, apoiando e orientando sobre esta temática tão rica e diversa. Sua colaboração foi essencial.

Agradeço meu companheiro Roberto Junior da Silva Mariano, por estar ao meu lado durante essa etapa desafiadora da minha vida, me dando suporte e apoio nos momentos de necessidade.

Agradeço por toda ajuda que recebi do meu amigo Arthur Cristopher de Souza. Seu apoio foi crucial durante toda a minha coleta de dados.

Também agradeço a querida Camila Gois Silva de Lima Vieira, por me auxiliar durante todo o mestrado com dicas, conselhos, auxílios e correções referentes à dissertação. Sua ajuda foi de grande importância.

Dirijo meus sinceros votos de gratidão a banca, Prof^a Dr^a Tatiana Lima Brasil e Prof^a Dr^a Kalline Flávia Silva de Lira, por aceitarem o convite de composição da banca, como também por todas contribuições desde a qualificação deste trabalho até o momento da defesa.

E por fim, agradeço a toda equipe e professores (as) do Programa de Pós – Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) a minha amada Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste (CAA) a qual

desde a minha primeira formação acadêmica me acolheu e oportunizou uma das maiores conquistas e experiências da minha vida.

RESUMO

A temática da Resiliência e Educação Inclusiva oferece uma rica e necessária discussão no que tange à defesa ao acesso à Educação de qualidade para todos(as), independente da condição física, econômica, social e/ou cultural. A Tutoria de Resiliência representa um apoio afetivo oferecido por alguém a uma outra pessoa que vivencia momentos difíceis em sua vida, sendo ela um importante diferencial para o desenvolvimento deste. Ao relacionarmos o estudo da Tutoria de Resiliência Docente às discussões voltadas à Educação Inclusiva, estamos certos de que é possível compreender a relevância desse processo e os debates frente aos desafios que os(as) alunos(as) com deficiência enfrentam na luta diária pelo direito a uma Educação de qualidade. Diante disso, nossa pesquisa propôs uma investigação cujo objetivo geral foi: Analisar, através da perspectiva dos(as) professores(as), a importância da Tutoria de Resiliência em relação à Inclusão do(a) aluno(a), com deficiência. Teve como objetivos específicos: Verificar, a partir dos relatos dos(as) professores(as), a existência de uma postura de Tutoria de Resiliência em relação à Inclusão de alunos(as) com deficiência e Identificar aspectos de Tutoria de Resiliência do(a) professor(a) na vivência da sala de aula, a partir da relação entre ele(a) e o(a) aluno(a) com deficiência. Inicialmente, contamos com a participação de dez professores(as) de Ciências e Matemática que possuíam em suas turmas alunos(as) com deficiência, reduzindo esse quantitativo para apenas quatro, no intuito de aprofundamento e verticalização dos achados. Como instrumento de coleta de dados utilizamos um questionário fechado, uma Entrevista Semiestruturada e, por fim, a Observação Não Participante, tendo como suporte o Diário de Campo. Para análise dos dados, utilizamos a Análise do Conteúdo de Bardin (1977). Nossos achados constataram que o afeto, o diálogo e a confiança são características cruciais nos processos de Tutoria de Resiliência, fazendo toda a diferença na formação dos(as) alunos(as) com deficiência, por meio da relação professor (a) e aluno (a) com deficiência. Com relação ao nosso primeiro objetivo específico, verificamos a partir dos relatos dos participantes a existência da Tutoria de Resiliência. Também identificamos na prática de todos(as) o estabelecimento da mesma na relação professor (a) e aluno (a) com deficiência, alcançando assim nosso segundo objetivo específico. Entretanto, ao observarmos a prática de nossos (as) participantes, infelizmente não visualizamos de fato o processo Inclusivo, mas sim, Integrativo. De acordo com nossas observações, podemos assegurar que devido a uma falha do Sistema Educacional, a integração ocupa um maior espaço nos ambientes educativos, tornando-se esse um grande desafio da nossa Educação atualmente.

Palavras-chave: Tutoria de Resiliência; Educação Inclusiva; Relação professor(a) e aluno(a) com Deficiência.

ABSTRACT

The theme of Resilience and Inclusive Education offers a rich and necessary discussion regarding the defense of access to quality Education for all, regardless of physical, economic, social and/or cultural condition. Resilience Tutoring represents emotional support offered by someone to another person who is experiencing difficult times in their life, making it an important differentiator for their development. By relating the study of Teacher Resilience Mentoring to discussions focused on Inclusive Education, we are certain that it is possible to understand the relevance of this process and the debates facing the challenges that students with disabilities face in the daily fight for the right to quality education. Given this, our research proposed an investigation whose general objective was: To analyze, through the perspective of teachers, the importance of Resilience Tutoring in relation to the Inclusion of students with disabilities, having as specific objectives: Verify, based on the teachers' reports, the existence of a Resilience Tutoring stance in relation to the Inclusion of students with disabilities and Identify aspects of the teacher's Resilience Tutoring (a) in the classroom experience, based on the relationship between them and the student with disabilities. Our research was characterized as basic, exploratory, qualitative and Case Study. Initially, we had the participation of ten Science and Mathematics teachers, who had students with disabilities in their classes, reducing this number to just four, with the aim of deepening and verticalizing the findings. As a data collection instrument, we used a closed questionnaire, a Semi-structured Interview and, finally, Non-Participant Observation, supported by the Field Diary. To analyze the data, we used Bardin's Content Analysis (1977). Our findings found that affection, dialogue and trust are crucial characteristics in Resilience Tutoring processes, making all the difference in the training of students with disabilities, through the teacher and student relationship (a) with disabilities. Regarding our first specific objective, we verified the existence of Resilience Tutoring from the participants' reports. We also identified in everyone's practice the establishment of the same relationship between teacher and student with disabilities, thus achieving our second specific objective. However, when observing the practice of our participants, unfortunately we do not actually see the Inclusive process, but rather the Integrative one. According to our observations, we can assure that due to a failure in the Educational System, integration occupies a greater space in educational environments, making this a major challenge in our Education today.

Keywords: Resilience Mentoring; Inclusive education; Teacher relationship with his/her student with Disabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mandala esquematizada com as interações entre as dimensões básicas e transversais.....	52
Figura 2- Diferença entre igualdade e equidade.....	66
Figura 3- Sétima pergunta do questionário fechado.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa das Dissertações e Teses utilizando os descritores “Resiliência e Educação Inclusiva”	23
Quadro 2 – Pesquisa das Dissertações e Teses utilizando os descritores “Resiliência e Alunos(as) com Deficiência”	24
Quadro 3 – Pesquisa das Dissertações e Teses utilizando os descritores “Resiliência, Formação Humana e Alunos (as) com Deficiência”	25
Quadro 4 - As cinco dimensões básicas segundo a Teoria da Multidimensionalidade	51
Quadro 5 - Marcos legais (inter)nacionais da Educação Inclusiva (1948-2015)	53
Quadro 6 – Caracterização da ESCOLA A	72
Quadro 7 – Caracterização da ESCOLA B	73
Quadro 8 - Tempo de Atuação e Idade dos(as) Participantes da ESCOLA A	74
Quadro 9 - Tempo de Atuação e Idade dos(as) Participantes da ESCOLA B	75
Quadro 10 – Questionário Fechado	122

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BCP	Benefício de Prestação Continuada
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Campus Acadêmico do Agreste
CDPC	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
DDPCC	Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
EUA	Estados Unidos da América
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBi	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
PcD	Pessoa com Deficiência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

SARS - CoV - 2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome-Associated Coronavirus 2</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	A RESILIÊNCIA E CAMPO DE ESTUDO	28
2.1	OS PRIMEIROS ESTUDOS E PESQUISAS DA RESILIÊNCIA NO CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.....	29
2.2	FATORES DE PROTEÇÃO, DE RISCO E VULNERABILIDADE.....	32
2.3	RESILIÊNCIA E ADAPTAÇÃO.....	36
2.4	A TEORIA DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DE VYGOTSKI E SUA RELAÇÃO COM A TUTORIA DE RESILIÊNCIA.....	39
2.5	O AFETO, A CONFIANÇA E O DIÁLOGO NO ESTABELECIMENTO DA TUTORIA DE RESILIÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR (A) E ALUNO (A).....	42
3	MODELO BIOMÉDICO SOCIAL E BIOPSISSOCIAL E OS MARCADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	46
3.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS	53
3.2	PARÂMETROS QUE DIRECIONAM A EDUCAÇÃO PARA O PÚBLICO PCD: INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO.....	61
4	METODOLOGIA	67
4.1	LOCAL DE ESTUDO	68
4.2	POPULAÇÃO DE ESTUDO	68
4.2.1	Critérios de Inclusão	68
4.5.2	Critérios de Exclusão	69
4.3	PERÍODO DE REFERÊNCIA	69
4.4	COLETA/PRODUÇÃO DE DADOS	69
4.5	ANÁLISE DE DADOS.....	70

5	ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
5.1	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO.....	72
5.2	ETAPA UM: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO FECHADO.....	74
5.3	ETAPA DOIS: APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	76
5.4	ETAPA TRÊS: DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE.....	95
5.4.1	Professor Maycon.....	96
5.4.2	Professor Felipe.....	97
5.4.3	Professora Kátia.....	100
5.4.4	Professor Anderson.....	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICE A.....	116
	APÊNDICE B.....	121
	APÊNDICE C.....	123

INTRODUÇÃO

A Resiliência e a Educação inclusiva vieram como proposta de pesquisa desde a graduação. Ao cursar a disciplina “Fundamentos Psicológicos da Educação I”, ministrada pela Prof^a Ana Lúcia Leal, surgiu o interesse em trabalhar com suas temáticas de estudo e de pesquisa. Após ser monitora da disciplina, decidimos elaborar uma proposta de pesquisa ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o qual apresentava ambas temáticas vinculadas.

Em seguida participamos do grupo de pesquisa “Formação Humana e Educação Emocional”, coordenado pela mesma professora, atual orientadora da presente pesquisa. No grupo, houve a oportunidade de ter acesso aos textos que discutiam sobre Resiliência, assim como o conhecimento dos principais autores da área de pesquisa¹.

Fruto, então, dos anos de estudos e pesquisas, ‘nasceu’ o nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “A relação entre a Educação Emocional e Formação Humana: Uma análise da percepção dos professores do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco Campus Agreste” (Silva; Leal, 2021). Ele esteve, portanto, centrado no estudo da temática da Educação Emocional e na Teoria da Multidimensionalidade Humana, desenvolvida pelo Prof. Ferdinand Röhr². Quanto à temática da Educação Inclusiva, podemos afirmar que ela sempre fez parte da minha vida, através das vivências escolares com uma prima que tem Síndrome de Down. Como temos a mesma idade e estudamos na mesma escola, acompanhar a sua trajetória acadêmica despertou o interesse pelo estudo e aprofundamento da área.

Neste sentido, diante da trajetória pessoal e acadêmica, mesmo sem saber, havia todo um interesse cognitivo e, sobretudo, afetivo para desenvolver a presente pesquisa, que busca exatamente compreender como a Tutoria de Resiliência atua em

¹Além da participação por três anos no Projeto de Pesquisa, também cursei como aluna especial a disciplina “Tópicos Especiais no Ensino de Física (Formação Humana e Educação Emocional)” no semestre de 2017.1, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), do Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru) da Universidade Federal de Pernambuco, despertando ainda mais o interesse pelo tema deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

² Ferdinand Röhr atualmente se encontra aposentado de suas atividades de Professor Emérito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Ele possui Graduação em *Paedagogik Und Mathematik - Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule Aachen* (1978) e Doutorado em Pedagogia - *RWTHAachen University* (1985).

professores(as) da Educação Básica em relação aos(às) seus(suas) alunos(as) com deficiência.

Abordando especificamente, porém ainda de modo breve, o conceito de Resiliência, podemos considerar como tem sido alvo de grandes debates entre pesquisadores(as) da área das ciências humanas e sociais. Recentemente, tornou-se um objeto de estudo crucial, principalmente em relação ao contexto pandêmico³ que vivenciamos até bem pouco tempo, quando, de forma abrupta, o mundo teve que adaptar o seu funcionamento para preservar a vida, em um cenário de perdas e muita dor.

Como sabemos, a pandemia da Covid-19 se mostrou como um dos momentos mais dramáticos e difíceis do século XXI, representando um cenário sensível e tornando a Resiliência uma das características essenciais a ser desenvolvida pelo ser humano. Brito *et al.* (2020, p. 55) trazem como conceito de Covid – 19 uma doença de caráter “[...] infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês *severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2*”. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), os primeiros relatos da doença foram registrados no dia 31 de dezembro de 2019, com sintomas da pneumonia causada por agentes desconhecidos (OMS, 2022).

Desde os primeiros anúncios do vírus na China, a propagação foi rápida e alguns países do continente Asiático anunciaram seus primeiros casos de infecção nos dias 13, 15 e 20 de janeiro de 2020. Em 23 de janeiro do mesmo ano, os primeiros casos foram divulgados nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil, o primeiro caso foi registrado em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. No dia 21 de abril de 2020, foram apontados 213 países com casos de Covid – 19, submetendo o mundo a um estado de emergência, obrigando a sociedade a evitar o contato físico e a viver em um estado de isolamento extremo (Brito *et al.*, 2020).

Com um novo estilo de vida instaurado, as pessoas tiveram que se adaptar à uma nova realidade que se apresentava, através do isolamento, distantes daqueles que amavam e com uma doença que matava de forma rápida.

Diante de todo este contexto delicado, e dramático, tivemos o fechamento das escolas que, segundo publicação da Organização para a Cooperação e o

³ Apresentamos aqui o contexto pandêmico com vistas a situar o(a) leitor(a), e futuros(as) leitores(as), sobre o momento histórico o qual estamos inseridas no ato da escrita da pesquisa.

Desenvolvimento Econômico (OCDE) do relatório da *Education at a Glance 2021*, dentre os países analisados, o Brasil foi o país que ficou mais tempo com as escolas fechadas no ano de 2020 (Interdisciplinaridade e Evidências do Debate Educacional, 2021).

Devido ao cenário que se apresentava mundialmente, e consequente à necessidade do isolamento social, as escolas optaram pelo ensino remoto, aderindo a novas metodologias didáticas. Vieira (2020, p.115) considera que esse novo cenário agregou ainda mais trabalho à atividade docente, pois “[...] o despreparo com o uso das tecnologias digitais na educação”, mostrou-se um dilema, além da sobrecarga de trabalho *home office*, que aumentou sobremaneira a demanda para essa categoria.

Outra questão importante a pontuar durante o período pandêmico é a democratização virtual. Infelizmente, muitos(as) alunos(as) não tiveram acesso a um ensino de qualidade e sofreram exclusão digital. Devido à falta de recursos e acesso aos meios eletrônicos digitais, para muitos não era possível esse formato de Educação e boa parte desses(as) alunos(as) eram pertencentes às escolas da rede pública de ensino, como também moradores(as) das regiões interioranas, comunidades ribeirinhas, rurais, quilombolas e indígenas, dificultando ainda mais o acesso às aulas remotas (Reis; Leal, 2021).

Para Luz Júnior, Melo e Carvalho (2021, p. 20), durante esse período houve um agravamento da saúde mental, pois,

ocorreram alterações psicológicas nas quais o gerenciamento do estresse e do sono foram afetados, além do fato de que o sentimento de solidão aumentou. [...] na questão da saúde mental, a ansiedade e os sentimentos de tristeza e depressão aumentaram.

Ou seja, além de todas as dificuldades que a comunidade escolar estava passando, diante da adaptação ao novo modelo de ensino, a saúde mental de boa parte da população estava sendo afetada, graças a toda essa mudança abrupta do estilo de vida, consequente ao necessário isolamento social, sem falar nos efeitos do próprio Covid-19 e do luto sofrido por diversas famílias que perderam seus familiares para a doença.

Pelo exposto, podemos considerar que a discussão sobre a Resiliência se tornou crucial. Mas, afinal, por que é tão importante que essa temática seja discutida frente ao cenário em que estamos inseridos(as)?

Em termos etimológicos, a palavra Resiliência vem do latim *resilio*, *resilire*, significando o prefixo *re* (retrocesso) e *salio* (salto), ou seja, o *resilio* resulta no ato de recuar e retornar saltando (Brandão; Mahfoud; Gianordoli-Nascimento, 2011).

De acordo com o Dicionário *Online* de Português (2022), a palavra possui múltiplos significados, sendo ela a “característica dos corpos que, após sofrerem alguma deformação ou choque, voltam à sua forma original; elasticidade”. Segundo a mesma fonte, na perspectiva da Física, a Resiliência nada mais é que a “característica mecânica que define a resistência dos choques de materiais”.

O uso científico da palavra surgiu no campo da Física e Engenharia, através do Físico Inglês Thomas Young, no início do século XIX, especificamente em 1807. Na ocasião, o mesmo definiu a Resiliência como uma característica dos materiais elásticos, os quais possuíam a capacidade de retornar ao estado original, mesmo após sofrerem impactos (Yunes; Szymanski, 2001).

De acordo com Yunes e Szymanski (2001), contudo, a aplicabilidade da palavra Resiliência nas ciências humanas e sociais é recente, em comparação ao seu uso nas ciências exatas. Enquanto na Física e Engenharia, a Resiliência se refere à capacidade de retornar ao estado original da matéria após o sofrimento de um impacto, nas ciências humanas e sociais estamos falando de transformação, mudança de narrativa e nova perspectiva, diante de um trauma vivenciado.

Na perspectiva da Psicologia, portanto, a sua compreensão não é tão simples e nem tão clara, pois falar de Resiliência em termos de fenômenos humanos é um grande desafio. Segundo Coutu (2020), trata-se de um tema tão profundo e complexo que jamais será compreendido por completo. Michael Rutter (1993), um dos pesquisadores pioneiros da Resiliência no campo da Psicologia, afirma haver um índice considerável de pessoas que respondem de maneira favorável às situações adversas da vida. Considera a Resiliência como a capacidade humana de se restabelecer frente aos obstáculos e dar continuidade à sua jornada, tornando-se mais forte e resistente, tendo passado a ser objeto de estudo a partir de 1970, perpetuando-se até os dias atuais.

Boris Cyrulnik (2013), Etólogo, Neuropsiquiatra e Psicanalista Francês é considerado um autor de grande referência nos estudos sobre Resiliência, tendo focalizado estudos sobre a temática da Tutoria de Resiliência. Ele foi vítima de intensa perseguição ocasionada pelo nazismo durante a segunda guerra mundial (1939 - 1945), tendo perdido toda a família e vivenciado fortes experiências que futuramente

direcionaram seus estudos. Segundo ele, o (a) Tutor(a) de Resiliência é aquela pessoa com a qual nos relacionamos, e, por meio desta relação, quando ocorre a adesão da proposta por parte do (a) Tutorando (a), há o estabelecimento de um vínculo afetivo de caráter seguro e tranquilizador diante de situações difíceis e de risco.

Um exemplo extraído da própria experiência do autor é quando, em meio a vivência caótica da guerra, o mesmo consegue se sentir bem e seguro, mesmo com a ausência de sua família, graças aos vínculos estabelecidos com aqueles que dele cuidaram. Nesse sentido, não nos parecem distantes as temáticas da Tutoria de Resiliência, com o cenário docente, posto que este engloba diversas realidades, dentre elas quando os(as) professores(as) se tornam verdadeiros(as) tutores(as) para seus(suas) alunos(as).

No caso da Educação Inclusiva, por exemplo, a Tutoria se faz ainda mais necessária e ocorre quando o(a) professor(a), mesmo vivenciando desafios e dificuldades e do ofício, consegue estabelecer um elo afetivo e seguro com seus(suas) alunos(as) com deficiência⁴. Numa perspectiva relevante, ela vem sendo fortalecida, cada vez mais, nos debates da literatura pedagógica e as questões atinentes ao cotidiano do(a) professor(a).

De acordo com Maior (2017), foi diante de muitas lutas políticas e sociais que a Pessoa com Deficiência (PcD) conquistou diversos direitos e garantias fundamentais civis, pois, há quatro décadas elas alcançaram muitos

resultados expressivos de cidadania, partindo-se da tutela para o alcance da autonomia, ao lado da elaboração de arranjos sociais que lhes permitam exercer seus direitos em um contexto cada vez mais próximo à vida independente (p. 35).

Entre diversas expressões de lutas e conquistas, refletir sobre Educação, prática pedagógica e docente, remete-nos à Declaração de Salamanca ocorrida de sete a 10 de junho de 1994, na Espanha. Ela foi um ‘divisor de águas’, oportunizando e evidenciando à PcD o direito à Educação. O documento, registrado pelas Nações Unidas, firmou o compromisso de governos e organizações internacionais, afirmando

⁴Infelizmente, no contexto brasileiro, a profissão docente passa por percalços, os quais se mostram como um desafio frente às demandas da classe profissional. Segundo Souza e Costa (2018, p. 03) a profissão docente passa por “[...] violência no exercício da profissão, as condições indignas de trabalho, a desvalorização da categoria com sua péssima remuneração, formação inicial ineficiente e a não formação continuada, dentre outros”, tornam a profissão docente cheia de obstáculos a serem superados cotidianamente.

a luta pela garantia da Educação para todos(as), assegurando a qualidade e o respeito.

Glat e Blanco (2007) afirmam que a Educação Inclusiva tem passado por vários avanços nas últimas décadas, século XX e século XXI, conseqüentes à tecnologia, demandas sociais e políticas, impulsionando os(as) profissionais a voltarem à construção de novas formas de Educação, fortalecendo alternativas que vêm rompendo com práticas segregadoras/excludentes.

Um grande marco da Educação Inclusiva no contexto brasileiro, nas duas últimas décadas do século XXI, foi a criação da Lei 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Por meio desta Lei, a Educação da PcD ganha mais elementos e fortalecimento na garantia dos seus direitos. Aqui destacamos a partir do Art. 27, o qual afirma que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível [...]” (Brasil, 2015).

A referida Lei, no Capítulo IV, dedicado à Educação, descrito pelos Art. 27, Art. 28, Art. 29 e Art. 30, pontua que os direitos da PcD sejam garantidos, possibilitando ao(à) aluno(a) com deficiência o acesso à Educação, tomando ainda o princípio da igualdade de acesso e de qualidade no processo educativo. No Parágrafo único do Capítulo IV e Art. 27 da LBI é garantido o dever do estado, assim como da família, sociedade e comunidade escolar, uma Educação de qualidade ao(à) aluno(a) com deficiência, logo, a promulgação desta Lei traz consigo um importante fato histórico para Educação Inclusiva no contexto brasileiro.

Nesse sentido, a partir da implementação da LBI, a Inclusão de alunos(as) com deficiência no ambiente de sala de aula⁵ vai sendo fortalecida na direção de uma formação que reconhece o humano e respeita essa condição em dignidade e diferença. Ou seja, nesse momento a ação docente se torna imprescindível aos(às) alunos(as) com deficiência, estando assegurada a plena participação de todo(a)s através do desenvolvimento de práticas de acolhimento e empatia, indispensáveis a um ambiente escolar afetuoso e verdadeiramente humano⁶.

⁵ Quando nos referimos à sala de aula, não estamos nos limitando ao ambiente, mas sim a toda intenção de aula, no que se refere à prática docente.

⁶ Citamos a LBI, pois consideramos uma das principais Leis implementadas no Brasil no campo da Educação Inclusiva. Porém, outras Leis anteriores a ela, também consideradas importantes, serão discutidas na fundamentação teórica deste trabalho.

Nesse sentido, o ambiente escolar, por meio da figura do(a) professor(a), deveria se tornar um espaço seguro para a criação de vínculos saudáveis, possibilitando, através da Tutoria de Resiliência, a capacidade de auxiliar os(as) alunos(as) com deficiência que, em muitos momentos, enfrentam grandes desafios em sua jornada educacional.

Infelizmente, por mais que o Brasil tenha evoluído na inserção de políticas públicas, como acima discutimos, o ambiente escolar não apresenta muitos pontos favoráveis à Inclusão do(a) aluno(a) com deficiência. As estruturas físicas, os estigmas relacionados ao preconceito e a precariedade na assistência às necessidades específicas dessas pessoas, tornam a real Inclusão um grande desafio, muitas vezes dificultando a qualidade do processo de aprendizagem, sendo a figura de um(a) Tutor(a) de Resiliência de importância crucial para o processo de aprendizagem desse(a)s aluno(a)s.

Diante do exposto, vimos que a postura do(a) professor(a) como um(a) Tutor(a) de Resiliência frente ao(a) seu(sua) aluno(a) com deficiência faz total diferença. E é diante dessa compreensão que propomos vincular as temáticas da Tutoria Resiliente do(a) professor(a) aos(as) alunos(as) com deficiência.

Para justificar a relevância e originalidade da temática, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2016-2023, e nela buscamos os trabalhos publicados por meio dos seguintes descritores: “Resiliência e Educação Inclusiva” (Quadro 1), “Resiliência e alunos(as) com deficiência” (Quadro 2) e “Resiliência, Formação Humana e Alunos(as) com Deficiência” (Quadro 3).

Como será possível observar, nem todos os trabalhos apresentam um título previamente relacionado à temática da nossa pesquisa, porém, após a leitura dos seus resumos, foram selecionados por considerarmos a existência de aproximações.

Quadro 1 – Pesquisa das Dissertações e Teses utilizando os descritores “Resiliência e Educação Inclusiva”.

Nome do (a) Autor(a)	Título do Trabalho	Ano	Programa
Karine Silva Molon de Sousa	A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na Universidade	2016	Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós - Graduação em Educação - Centro de Educação - Doutorado em Educação

Ana Cristina de Oliveira Borba Paulino	Representações Sociais, Inclusão Social e Resiliência no contexto da Deficiência Visual	2017	Universidade Federal da Paraíba Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Núcleo de Pesquisa Aspectos Psicossociais de Prevenção e de saúde coletivo Doutorado em Psicologia Social
Emmanuel Dário Gurgel da Cruz	Experiências da escola: além dos limites da cegueira	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGed, UFRN. Mestrado em Educação
Isabela Samogim Santos	Processos de Resiliência em Universitários com Deficiência	2018	Universidade do Oeste Paulista. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação Mestrado em Educação
Nayane Cardoso de Souza Moraes	Evasão Escolar de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: Narrativas e Desafios	2019	Universidade Metodista de São Paulo Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - (2024).

Quadro 2 – Pesquisa das Dissertações e Teses utilizando os descritores “Resiliência e Alunos(as) com Deficiência”.

Nome do (a) Autor(a)	Título do Trabalho	Ano	Programa
Karine Silva Molon de Sousa	A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na Universidade	2016	Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós - Graduação em Educação Centro de Educação Doutorado em Educação
Rosamaria Reo Pereira	Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFBA (Campus Guamá)	2017	Universidade Federal do Pará Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Giovani Ritta Rodrigues	Proposta de Ferramentas para o Ensino de Física para Alunos de Inclusão com Déficit Cognitivo	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física Sociedade Brasileira de Física Mestrado em Ensino de Física
-------------------------	---	------	---

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - (2024).

Quadro 3 – Pesquisa das Dissertações e Teses utilizando os descritores “Resiliência, Formação Humana e Alunos (as) com Deficiência”.

Nome do (a) Autor(a)	Título do Trabalho	Ano	Programa
Karine Silva Molon de Sousa	A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na Universidade	2016	Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós - Graduação em Educação Centro de Educação Doutorado em Educação
Rosamaria Reo Pereira	Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFBA (Campus Guamá)	2017	Universidade Federal do Pará Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - (2024).

Como podemos observar, poucos foram os trabalhos publicados na temática da pesquisa que estamos pretendendo aprofundar, totalizando apenas sete trabalhos, em um recorte temporal de sete anos (2016 a 2023).

A dissertação intitulada “Experiências da escola: Além dos limites da cegueira”, de Emmanuel Dário Gurgel da Cruz, apareceu no descritor “Resiliência e Educação Inclusiva” e, ao lermos sua proposta, vimos que a mesma se aproxima da nossa e apresenta uma interessante abordagem da experiência com alunos(as) cegos(as) no processo Resiliente na Educação básica regular, incluindo a discussão da temática da Tutoria de Resiliência. Ele teve como objetivo geral investigar as narrativas autobiográficas de adultos(as) cegos(as) sobre as suas estratégias de enfrentamento frente às dificuldades vivenciadas em seu processo formativo na Educação Básica. O autor utilizou entrevistas narrativas autobiográficas e os dados obtidos apontaram que os(as) participantes apresentaram cinco principais estratégias de enfrentamento, sendo elas: o diálogo, a persistência, o afastamento para o fortalecimento, a formação de grupo de pessoas por afinidade e a identificação de Tutores de Resiliência (Cruz, 2018).

Um dos pontos discutidos foi justamente o suporte dos (as) Tutores (as) de Resiliência ao longo da trajetória escolar, tendo assumido importância fundamental no enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos(as) adultos(as) cegos(as). Os seus resultados direcionam à importância da escuta dos(as) adultos(as) cegos(as) a partir das suas experiências, tanto na infância, como na adolescência, dentro do ambiente escolar e quais as estratégias de enfrentamento tomaram frente às adversidades.

Portanto, diante deste breve levantamento bibliográfico realizado na BDTD, podemos afirmar o quão fundamental é a temática para área da divulgação científica, pois carecemos de trabalhos cujo enfoque esteja na Educação Inclusiva e na Tutoria de Resiliência. cremos, portanto, que o aprofundamento que estamos propondo, implicará em ganhos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. O objeto de estudo da nossa pesquisa é a Tutoria de Resiliência e isso se dá porque buscamos relacionar a relação professor(a) e aluno(a) com deficiência. Por este motivo, sentimo-nos motivadas a indagar o seguinte: Qual a importância da Tutoria de Resiliência do(a) professor(a), em relação à Inclusão do(a) aluno(a) com deficiência?

Propomos, como objetivos geral e específicos o seguinte:

Objetivo Geral

Analisar, através da perspectiva dos(as) professores(as), a importância da Tutoria de Resiliência em relação à Inclusão do(a) aluno(a) com deficiência.

Objetivos Específicos

- Verificar, a partir dos relatos dos(as) professores(as), a existência de uma postura de Tutoria de Resiliência em relação à Inclusão de alunos(as) com deficiência;
- Identificar aspectos de Tutoria de Resiliência do(a) professor(a) na vivência da sala de aula, a partir da relação entre estes(a)s e o(a) aluno(a) com deficiência.

A nossa dissertação se divide em quatro partes: Diálogos Teóricos, Metodologia, Análise dos Resultados e Considerações Finais. Nos Diálogos Teóricos, apresentamos as principais ideias dos(as) autores(as) relevantes à nossa pesquisa, além de delimitarmos um apanhado histórico sobre a perspectiva da Resiliência e da Educação Inclusiva, essa segunda de acordo com o contexto brasileiro. Autores (as) como Vygotski (1991), Cyrulnik (2015), Freire (2017) e Brasil (2019) dão suporte à

discussão teórica em torno da temática que intitula nossa pesquisa, a Tutoria de Resiliência. Glat e Blanco (2007), Mantoan (2003), Phychodco (2020) e Lima (2022) apresentam importantes apontamentos no que tange às temáticas sobre Inclusão e Educação Inclusiva. Na Metodologia, detalhamos a natureza de nossa pesquisa e descrevemos os instrumentos de coleta de dados. A seguir, expomos a Análise dos Resultados obtidos, realizando uma ampla discussão sobre os achados de forma crítica-reflexiva centrada nos objetivos de pesquisa, discutindo sobre o quão importante são os aspectos da Tutoria de Resiliência na relação professor(a) - aluno(a) com deficiência, mediante a construção do afeto, diálogo e confiança.

2 RESILIÊNCIA E CAMPO DE ESTUDO

Como mencionado na introdução, o conceito de Resiliência não surgiu no campo de pesquisa das ciências humanas e sociais. De acordo com o *Macmillan Dictionary* (2017), foi em 1620 que a ideia foi pela primeira vez apresentada através da derivação da palavra *resiliens* que, por sua vez, parte do latim *resilire*, significando o ato de recuar. Em 1640, a palavra *resiliente* foi utilizada com o significado de retorno, partindo do mesmo verbo *resilire*, não tendo vinculação às pessoas (Macmillan Dictionary, 2017).

Em 1807, o primeiro conceito de Resiliência baseado na ciência surgiu por meio do Físico Inglês Thomas Young, tendo afirmado que corresponderia ao módulo da elasticidade, consequente da tensão e compressão exercida sobre determinados materiais (Yunes, 2011). Young, em obra publicada, discutia sobre módulo e a elasticidade dos materiais, relacionando seu estudo às fraturas de corpos elásticos gerados através de impactos (Timoshenko, 1953, *apud* Brandão; Mahfoud; Gianordoli-Nascimento, 2011).

Para Yunes (2011), o conceito de Resiliência no campo da Física e Engenharia é a capacidade de absorção da energia de um determinado material, sem que sofra deformação plástica ou permanente, podendo retornar ao seu estado original após o impacto sofrido. Já de acordo com Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011, p. 264), na área da Física e Engenharia, o(a)s profissionais usaram o cálculo do módulo de Resiliência para “o limite de elasticidade do material”.

No *Macmillan Dictionary* (2017) há a informação de que em meados do século XIX, o termo *resiliente* surgiu como técnico entre as indústrias relojoeiras, referente à qualidade interna da estrutura dos relógios, ao evitar vibrações em excesso. Foi a partir disto que, em 1850, a mesma fonte afirma que a palavra *resiliente* passou a ser utilizada para descrever características não susceptíveis e resistentes.

É partindo deste apanhado histórico que chegamos ao conceito de Resiliência na Psicologia que é recente, iniciado a partir de 1970. Pela complexidade, não possui uma definição clara e precisa, tendo passado por constantes modificações ao longo dos avanços em pesquisas e estudos (Yunes, 2011).

Como ele surgiu inicialmente no campo da Física e Engenharia, foi a partir dessa perspectiva que as ciências humanas e sociais começaram a definir seu significado. Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011, p. 264) afirmam que,

A partir desse entendimento dos conceitos da resistência dos materiais, caso se quisesse transpor de forma mais fidedigna o conceito de resiliência da física para a psicologia ou às ciências humanas estudarem, ao se focalizar a resiliência das pessoas, os estudos deveriam investigar o quanto as pessoas poderiam suportar de pressão, ou de estresse, antes de apresentarem abalo psicopatológico irreversível. Já se os estudos quisessem observar como as pessoas se abalam, se transformam sob uma pressão e se recuperam posteriormente, eles estariam investigando a elasticidade (psicológica) humana. Com isso, parece que, se o termo/conceito de resiliência usado pela psicologia foi originado na física, na resistência dos materiais, ele foi transposto de maneira imprecisa, pois se relaciona mais com o conceito de elasticidade do que de resiliência dos materiais.

É a partir desta relação que os (as) pesquisadores(as) associaram inicialmente a Resiliência aos termos invencibilidade e invulnerabilidade, pois, quando se depararam com esse fenômeno, até então não nomeado, viram no conceito da Física, um apoio e um caminho para trilhar os estudos iniciais.

Como na Física, os materiais são denominados como inflexíveis, elásticos e resistentes aos impactos, essa mesma comparação foi realizada ao grupo de pessoas que chamaram atenção nos estudos iniciais. Segundo Ceconello e Koller (2015), os termos invencibilidade e invulnerabilidade foram precursores nos estudos iniciais sobre Resiliência.

Rutter (1993) assegura que tratar pessoas Resilientes como invulneráveis se mostra incoerente, pois ninguém possui absoluta resistência ao estresse e às situações difíceis da vida. De acordo com o autor, quando falamos de estresse e resistência, o correto a afirmar é que algumas pessoas são mais susceptíveis que outras a resistir a determinadas circunstâncias, porém, todos(as) possuem limitações humanas.

2.1 OS PRIMEIROS ESTUDOS E PESQUISAS DA RESILIÊNCIA NO CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Os primeiros nomes associados aos estudos da Resiliência e às primeiras pesquisas realizadas foram Michael Rutter, Emily Werner, Ruth Smith, Norman Garmezy, Ann S. Masten, Suniya Luthar (Yunes; Szymanski, 2001).

Segundo Poletto e Koller (2011), os estudos iniciais partiram da pesquisa de Michael Rutter, datada no início de 1970. Essa pesquisa investigou a diferença entre meninos e meninas que faziam parte de famílias conflituosas, e seus achados

indicaram que os meninos eram mais vulneráveis que as meninas, não apenas aos estressores físicos, mas também aos psicossociais.

Outros estudos também considerados marcadores iniciais, de acordo com Yunes e Szymanski (2001), foram *Vulnerable but invincible* e *Overcoming the odds*, ambos de Werner e Smith, de 1982 e 1992, como também *The invulnerable child*, de Anthony e Cohler, em 1987. Os autores asseguram que a importância desses estudos foi seu caráter longitudinal, ou seja, foram pesquisas que acompanharam os(as) participantes desde a infância, adolescência e até a fase adulta.

O estudo realizado por Wenner e Smith, *Vulnerable but invincible*, durou cerca de quarenta anos, tendo sido iniciado em 1955. Elas investigaram os efeitos cumulativos do estresse, da pobreza e dos cuidados familiares frágeis, e as consequências que este cenário causava ao desenvolvimento físico, emocional e social das crianças pesquisadas (Yunes; Symanski, 2001).

A investigação acompanhou o nascimento de 698 crianças em Kauai, uma ilha do Havaí, porém, apenas 72 crianças, entre 42 meninas e 30 meninos, foram acompanhadas. Como conclusão, constataram que nenhuma das 72 crianças apresentou, posteriormente, problemas de aprendizagem e de comportamento, mesmo tendo uma considerável parte delas, pais alcoólatras e/ou com distúrbios mentais. Portanto, para Werner, essas crianças eram consideradas Resilientes. Ou seja, por mais que tivessem um quadro familiar e social difícil, tais fatores não foram determinantes para o desenvolvimento delas, demonstrando que nem toda situação adversa limita o desenvolvimento humano. Por mais que os estudos de Werner não tivessem inicialmente o objetivo de investigar a Resiliência, assim afirma Yunes (2011), esta pesquisa foi crucial para os estudos iniciais sobre a temática.

Outro estudo de grande validade é o de Werner e Smith, de 1982, citado por Cecconello e Koller (2015). Tal pesquisa observou algumas crianças nascidas com baixo peso, consequentes às complicações do parto, mas que por viverem em um ambiente familiar estruturado, apresentaram pouco ou nenhum problema relacionado às dificuldades apresentadas na hora do nascimento.

Já no Brasil, o estudo da Resiliência é recente, datando aproximadamente das últimas décadas do século XX. Poletto e Koller (2011) afirmam que a temática da Resiliência vem sendo explorada e instigada por pesquisadores(as) e estudiosos(as) brasileiro(as), porém, mesmo com essa inédita popularização na comunidade

acadêmica, boa parte das pessoas desconhece o termo e sua aplicabilidade, como também seu significado na área das ciências humanas e sociais.

Confirmando a informação acima, Yunes (2011) afirma que é recente a utilização do significado da palavra Resiliência na língua portuguesa, em termos de aplicabilidade nas ciências humanas e sociais, além de ser utilizada apenas por um seleto grupo de pesquisadores(as). Ela assegura que os significados, na perspectiva nacional, permanecem como “ilustres desconhecidos”, diferentemente de em outros países, que utilizam o termo para elaborar ações de cunho Social e Educacional em suas políticas.

Poletto e Koller (2011) destacam estudos nacionais pautados na temática da Resiliência, como, por exemplo, a pesquisa de Poletto, Wagner e Koller de 2004. Estas autoras buscaram investigar os aspectos da Resiliência em meninas submetidas a situações de risco, explorando a utilização de recursos que as faziam superar os obstáculos, mesmo diante do enfrentamento do risco.

Outras pesquisas centradas na temática são os estudos com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares de De Antoni e Koller de 2000, o estudo de Junqueira e Deslandes de 2003 sobre o abuso sexual e a pesquisa pautada nas famílias de baixa renda, de Yunes (2001).

Uma das pesquisas apontadas por Poletto e Koller (2011) que mostrou a importância singular da Resiliência foi o trabalho de Junqueira e Deslandes de 2003. Essas autoras centralizaram suas análises nos conceitos construídos até então, apontando um aspecto dual e polarizador do termo, como “[...] adaptação/superação, inato/adquirido, permanente/circunstancial” (p. 30). Elas observaram que

[...] o conceito de resiliência traduziria de maneira conceitual a possibilidade de superação num sentido dialético. Neste sentido, representa um novo olhar, uma ressignificação da problemática que não a elimina, mas que é a parte constituinte da história do indivíduo (Poletto; Koller, 2011, p. 30).

A partir deste breve levantamento histórico iremos discorrer sobre a vulnerabilidade e os fatores de proteção, termos indispensáveis e diretamente vinculados a esses estudos. Para nos aprofundarmos na discussão que envolve o meio, enquanto favorecedor ou não o desenvolvimento da Resiliência, discutiremos a seguir sobre o risco, a vulnerabilidade e os fatores de proteção.

2.2 FATORES DE PROTEÇÃO, DE RISCO E VULNERABILIDADE

Segundo Yunes e Szymanski (2001, p. 23), o risco possui suas origens no comércio marítimo, quando, “[...] em virtude dos constantes desastres e perda de suas cargas, os mercadores viram a necessidade de estimar [...] a perda de mercadorias para assegurar-se financeiramente”. Já em termos de pesquisa científica, afirmam que o conceito surgiu na Epidemiologia e na Medicina. Mediante ao avanço das pesquisas científicas, como também da complexidade do conceito, os estudos sobre o risco passaram a ser aplicados nas perspectivas psicossociais.

Cecconello e Koller (2015) consideram o risco como um potencial que predispõe as pessoas aos resultados negativos, consequentes a uma circunstância difícil vivenciada. Para Yunes (2011), os fatores de risco são denominados de “eventos negativos”, presentes em uma determinada circunstância da vida, que geram, por consequência, problemas psicológicos, sociais, físicos e/ou emocionais. Esta autora considera que, dependendo da gravidade, duração, frequência e intensidade, o risco pode ocasionar doenças e danos, sendo ele caracterizado como um processo e não um evento estático, podendo ter qualquer variável desencadeante, a depender da situação contextualizante. Para a redução dos efeitos do risco se faz necessário, “[...] compreender as variações nas respostas individuais, diante destes indicadores. [...] principalmente porque a situação de risco pode ser modificada para produzir resultados positivos ou negativos” (Yunes, 2011, p. 34).

Ou seja, por mais que os fatores de risco se apresentem diante de uma determinada situação, a circunstância a qual o risco se apresenta pode ser alterada e se mostra como um evento capaz de gerar resultados positivos, ao invés de danos severos.

Outra questão importante a ser explorada sobre o risco é sua relação com a fragilidade, pois, para que o risco se mostre como uma situação que gerará consequências negativas, faz-se necessário que seja significativo para aquela pessoa, não sendo, portanto, algo que possa ser classificado *a priori*. Nesse sentido, segundo Cecconello e Koller (2015), a pessoa precisa estar fragilizada para que o risco gere efeitos negativos, caso contrário isso não ocorrerá. Logo, cada situação submetida ao risco possuirá particularidades e limitações, não podendo ser padronizadas, e sim consideradas suas especificidades por meio de análises e estudos pormenorizados.

E sempre quando falamos em risco, temos a necessidade de discutir sobre vulnerabilidade, pois, “vários fatores de risco estão relacionados à vulnerabilidade” (Cecconello; Koller, 2015, p. 214). A palavra vulnerabilidade tem sua epistemologia originada do latim *vulnerare* e significa ferir e penetrar (Yunes; Szymanski, 2001). De acordo com o Dicionário *Online* de Português (2022), a vulnerabilidade se caracteriza como particularidade ou estado vulnerável, possuindo como sinônimos as palavras fragilidade e insegurança.

Porém, por mais que a vulnerabilidade tenha uma intrínseca relação com o risco, é necessário enfatizar a diferença entre eles. Nesse sentido, o risco está diretamente associado aos grupos e populações, como também ao ambiente que o contextualiza (Yunes; Szymanski, 2011; Poletto; Koller, 2011). Já a vulnerabilidade é tratada como característica pessoal e sua predisposição às respostas negativas frente ao risco (Poletto; Koller, 2011), mas é importante enfatizar as particularidades que as pessoas e situações apresentam. Como vimos, quando há presença de risco, temos a vulnerabilidade, porém,

uma pessoa pode ter uma predisposição para o desenvolvimento de uma patologia e esta nunca se manifestar, a não ser que seja desencadeada por alguma situação estressante. Por outro lado, é necessário estar ciente de que um fator de risco tem o potencial para atuar como tal, contudo, dependendo da existência de fatores mediadores, ele pode não atuar como risco (Cecconello; Koller, 2015, p. 218).

Portanto, podemos concluir que os fatores risco não são predeterminados a ocorrerem sempre quando há a presença do risco, pois, as particularidades das circunstâncias da vida é que irão determinar se de fato o risco pode ser caracterizado como tal, já que, em alguns casos, a situação pode gerar respostas positivas, através de fatores de proteção.

Os fatores de proteção, de acordo com Rutter (1987, *apud* Yunes, 2011) possuem como função modificar as respostas geradas frente à vivência do risco. Cassol e De Antoni (2011) destacam como fatores de proteção, uma reunião de fatores que modificam, além de aprimorarem, as respostas frequentes às situações de risco, produzindo resultados positivos, como por exemplo, a promoção da saúde mental.

Um dos principais fatores de proteção, segundo Cyrulnik (2015), é o vínculo seguro e a possibilidade de verbalizar, pois, a capacidade de tornar possível a representação verbal e a dirigir a um ouvinte, facilita o domínio emocional.

Yunes e Szymanski (2001) apresentam como diferença residual entre os fatores de risco e de proteção, o fato de os fatores de risco não possibilitarem uma mudança de percurso frente ao risco. Já nos fatores de proteção, mesmo diante do risco, há uma mudança positiva frente ao problema.

Como já mencionamos, de certa forma, é válido ressaltar quanto ao dinamismo que envolve o risco, a vulnerabilidade e os fatores de proteção. Nesse sentido, Cassol e De Antoni (2011) afirmam que nem todas as pessoas reagem da mesma forma frente aos problemas psicossociais. Logo, podemos constatar que o risco, a vulnerabilidade e os fatores de proteção irão variar de pessoa a pessoa, pois, questões específicas quanto ao contexto social, cultural, econômico e histórico, estarão intrinsecamente relacionadas às determinações das variáveis acima.

Quanto a isto, Cecconello e Koller (2015) apresentam uma importante reflexão. Ambas asseguram que para analisar os fatores de risco e de proteção, dentro de um determinado contexto, faz-se necessário observar criteriosamente, e em conjunto, a interação dos dois fatores. Além de ser necessário observar como a pessoa enfrenta as situações problematizadoras em sua vida, como também o contexto em questão, sendo possível, a partir desta análise, afirmar se a circunstância se caracteriza como uma promotora de Resiliência ou de vulnerabilidade.

Um ponto crucial para enfatizar é a variabilidade das reações que uma determinada pessoa pode apresentar diante de uma situação caracterizada como problemática. Enquanto em um determinado momento da vida estamos mais sensíveis e vulneráveis frente aos fatores de risco, em outros, podemos assumir uma postura adaptativa e positiva (Cecconello; Koller, 2015). Logo, podemos concluir que a capacidade de ser adaptativo é variável e depende de diversos fatores que compõem a vida de um ser humano.

Outro ponto merecedor de destaque é o aspecto da superação. Viver processos Resilientes não significa estar isento ou ileso às dores eventuais, consequentes a uma vivência dolorosa. Brasil (2019, p. 38) pontua que:

É sabido que superar as dificuldades não significa sair totalmente ileso da situação ou evento adverso da vida, pois essas adversidades deixam algumas marcas em cada um, mais ou menos duradouras, de acordo com a forma específica que o sujeito lidou ou respondeu às situações de risco a que foi exposto.

Portanto, como considera a autora, viver processos Resilientes em situações que caracterizam risco e vulnerabilidade, não é sinônimo de insensibilidade diante dos fatores que configuram uma circunstância difícil e dolorosa. Aponta que ser Resiliente está relacionado à postura que se tem diante das marcas ocasionadas pelas dores, não significando a sua ausência.

Quando entramos no tema pós-vivência traumática, um importante autor nas discussões e questões voltadas à Resiliência, Viktor E. Frankl⁷ (2011, p. 102), afirma que: “Só foi muito tempo depois que realmente compreendi o sentido do sofrimento. Ele pode ter sentido se fizer você mudar para melhor”.

Para Frankl (2011), o sentido dado a uma experiência dolorosa faz toda a diferença no restabelecimento humano. Ou seja, ao passar por uma situação constituída por dificuldades, o ser humano é capaz de ressignificar tal vivência dando sentido; sentido esse que sobreponha ao sofrimento e transcenda as adversidades. Para ele, o sofrer pode ser significativo quando através dele algo melhor acontece, ou seja, quando oriundo dele ocorrem transformações positivas. Acredita que o sofrimento é inerente à vida humana e que a Resiliência se manifesta justamente na postura adotada diante das dificuldades apresentadas. Declara que:

O que fizemos não pode ser desfeito. E isso pesa no que diz respeito à responsabilidade humana, porque, em face do caráter transitório da vida, o ser humano é responsável por fazer uso das suas potencialidades e realizar valores, sejam estes de criação, de experiência ou de atitude. Em outras palavras, o homem é responsável pelo que fizer, por quem amar e por como sofrer. Uma vez que tenha realizado um valor, uma vez que tenha preenchido um sentido, ele o terá feito de uma vez por todas (Frankl, 2011, p. 96).

Sendo assim, mediante ao que Frankl (2011) pontua, a Resiliência está intrinsecamente relacionada ao sentido que damos ao sofrimento, sendo uma escolha nossa como vivê-lo e o que fazer após a sua vivência, relacionando tudo isto a um sentido. Portanto, diante dos fatores de risco, vulnerabilidade e cercado por uma rede de apoio e de proteção, a busca pelo sentido também se configura como um elemento fundante quando a relacionamos à Resiliência.

⁷ Doutor em Medicina e em Filosofia pela Universidade de Viena, Frankl foi professor de Neurologia e Psiquiatria na mesma Universidade, como também foi professor Emérito de Logoterapia na Universidade Internacional da Califórnia. Foi fundador da Terceira Escola Vienense de Psicoterapia, a Logoterapia e durante a Segunda Guerra Mundial, passou por Auschwitz, Dachau e outros campos de concentração, como prisioneiro, devido sua origem judia. Devido às suas vivências, debruçou-se a pesquisar sobre a *Busca do Sentido* que o ser humano dá a vida, já que ela pode constituir a cura para diversos males de origem psicológica, sendo essa busca constituinte da sua perspectiva de Resiliência (Frankl, 2011).

No tópico a seguir discutiremos sobre a Adaptação *versus* Resiliência, como também sobre os principais conceitos teóricos que sustentam a relação entre ambas variáveis.

2.3 ADAPTAÇÃO E RESILIÊNCIA

Alguns(mas) pesquisadores(as) definem a Resiliência como um processo adaptativo diante das situações críticas vivenciadas durante a vida. Cecconello e Koller (2015) consideram que a adaptação é definida como uma característica do ser humano, presente em seu processo evolutivo e dentro de um recorte histórico, político, social e econômico. Mas há diversas formas de se adaptar, a depender do sistema e do contexto em que ela está inserida. Cyrulnik (2015) é um importante autor que adota o termo adaptatividade.

Boris Cyrulnik (2015) é considerado um grande estudioso na área de Resiliência, sendo referência através de várias obras publicadas da temática, possuindo uma história de vida intrinsecamente relacionada ao tema. Filho de pais judeus, Cyrulnik vivenciou os horrores do holocausto, ficando órfão quando criança, em plena Segunda Guerra Mundial.

Francês, nascido em 26 de julho de 1937 em Bordeaux, teve sua infância “arrancada” quando no ano de 1939 o exército Nazista invadiu a França. Com isto, vivenciou diversas situações traumatizantes relatadas em sua obra “Corra: A vida, te chama”, publicada no Brasil, em 2013. Além de Médico e Neurologista, também é Psiquiatra e Etólogo.

Quando Cyrulnik (2015) discute sobre adaptatividade⁸ e, baseando-se na visão de John Bowlby, ela está relacionada à transação intersubjetiva do ser humano, oriunda da necessidade de libertação das limitações tóxicas do seu entorno. É através da adaptatividade que é permitido o estabelecimento de transações do mundo psíquico entre a pessoa e o ambiente que a circunda, consistindo “[...] na ação de um sistema que passa pelo outro e o modifica: esse efeito recíproco de um sobre o outro

⁸ Aqui é importante enfatizarmos a diferença entre adaptação e adaptatividade. Segundo Cyrulnik (2015), a adaptação parte de um princípio biológico e cultural, necessário e inerente ao ser humano. Já a adaptatividade não é uma conduta reflexa “[...] de um organismo que luta pela sobrevivência, mas de um mundo psíquico no qual estabelecem transações incessantes, sempre negociáveis, entre o que pensa o sujeito e o que seu entorno pensa dele” (p.18).

permite a sobrevivência, mas não implica necessariamente a saúde” (Cyrulnik, 2015, p. 48).

Logo, falar em adaptação não implica, necessariamente, em Resiliência, pois, por mais que os processos Resilientes tenham características adaptativas, muitos processos adaptativos não geram, posteriormente, resultados favoráveis. Um dos exemplos trazido pelo próprio Cyrulnik (2015) é o efeito do estresse.

Para Possebon (2017), o estresse é uma reação adaptativa ao meio como resposta aos estímulos acionados. Estimulado de maneira saudável, o estresse não traz malefícios, pois, como uma emoção básica, faz parte da humanidade desde os primórdios da evolução. Mas, se ele ocorre em um contexto em que há um excesso de informações, que vão além do que é possível administrar, Cyrulnik (2015, p. 46) afirma que há um embotamento mental, levando a um estado de confusão, demonstrando, portanto, que “a adaptação não se constitui necessariamente em um sinal de saúde mental”.

O autor assegura que a adaptação possui dois lados, podendo se caracterizar como positiva ou negativa. Para isso temos que avaliar o entorno que engloba o cenário o qual o processo adaptativo está inserido, averiguando todas “[...] as transações que se passam entre o que o sujeito é e o que há em torno dele, no momento da interação” (Cyrulnik, 2015, p. 53).

Outro exemplo tratado, refere-se à adaptatividade exemplificada por meio dos mecanismos de defesa. Segundo Cyrulnik (2015), os mecanismos de defesa, como regressão, projeção, denegação⁹, como também a agressão, podem ser considerados adaptativos, porém não podemos os chamar de Resilientes, pois

[...] quando um sujeito afetado por uma relação perversa ou um acidente da vida se refugia em seu leito ou manifesta uma denegação que lhe permite sofrer menos, podemos pensar que é legítima defesa, mas esses mecanismos emocionais ou psicológicos impedem a retomada evolutiva da resiliência (p. 48).

Logo, falar em adaptação e Resiliência requer um cuidado especial, pois nem toda adaptação leva à competência, consequente aos processos Resilientes. Em

⁹ Segundo Volpi (2008), a projeção implica no “o ato de atribuir a uma outra pessoa, animal ou objeto as qualidades, sentimentos ou intenções que a pessoa recusa em reconhecer em si próprio, como sendo seu e portanto, atribui (projeta) ao outro” (p. 1). Já a regressão, corresponde a “[...] um retorno a um nível de desenvolvimento anterior ou a um modo de expressão mais simples ou mais infantil” (p. 2). Como definição de denegação, Baptista (2007, p. 17) considera que é quando “o indivíduo se defende de um desejo, pensamento ou sentimento que estava recalcado, negando-o”.

muitos casos, a adaptação se torna o único meio de sobrevivência, entretanto, os resultados a longo prazo, como visto no caso do estresse, podem afetar negativamente a pessoa.

Cyrulnik (2015) também assegura que não é todo o vínculo que será saudável, pontuando a questão dos vínculos formados durante os processos adaptativos. Ele apresenta como exemplo as crianças que sofrem violência e que se adaptam a esse contexto. Não é porque elas se adaptaram aos atos violentos que podemos as considerar Resilientes, pois o ato de se adaptar neste contexto pode significar um estilo de apego inseguro, através da distância afetiva que garante menos maltrato, mas que futuramente pode afetar criticamente as suas relações.

Quando temos casos como esse, Cyrulnik (2015) menciona que há uma adaptação “mórbida”. O processo de adaptação mórbida pode ser transmitido de geração a geração, sendo caracterizado justamente por vínculos frágeis, que serão reproduzidos em outras fases da vida. Por isso, podemos também falar em “transmissão”.

Um dos meios pelos quais pode ocorrer essa transmissão é através de uma rede de apoio frágil. Segundo Cassol e De Antoni (2011, p. 184), uma rede de apoio saudável é caracterizada por “[...] um conjunto de relações que um indivíduo vivencia de forma significativa em seu ambiente”. Porém, nem sempre a presença de uma rede de apoio traz consigo uma estrutura sólida, sendo passível a construção dos afetos sobre a ótica da fragilidade.

É válido ressaltar que para Cyrulnik (2015, p. 52), a transmissão não tem relação com a genética, pois é por meio da comunicação emocional que “[...] a expressão de emoções de um se faz a impressão de emoções no outro”. Ou seja, será através da vivência emocional e a partir do conjunto de narrativas criadas por cada pessoa, que temos configurado um cenário de adaptação mórbida e de transmissão. O meio, portanto, será um dos fatores decisivos nos processos de Resiliência.

A seguir, discutiremos a ideia da Resiliência e suas aplicações no campo da Educação, já que vimos que aquela possui uma relevância na vida do ser humano, sendo fundamental seus aspectos também no campo da Educação.

2.4 A TEORIA DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DE VYGOTSKI E SUA RELAÇÃO COM A TUTORIA DE RESILIÊNCIA

Cabral (2015) afirma que falar sobre Resiliência é um convite para discussão de um assunto complexo, pois o tema possui diversas nuances e temos outros caminhos a explorar. Alguns desses caminhos, segundo Goussot (2015), são as contribuições de Lev Vygotski para a reflexão epistemológica da Resiliência, por mais que nos trabalhos originais deste autor não se encontre uma relação direta com a temática:

A princípio, ocupa-se sobretudo de crítica literária e de psicologia da arte; depois colabora com Alexander Loriga, neuropsicólogo, e se interessa pelo estudo de crianças deficientes. Influenciado pelas obras de Hegel e Marx, dedica-se às leituras de etnólogos e pedagogos de seu tempo (em particular, Lévy-Bruhl, Decroly e Piaget) e passa a conduzir, com Lurija, pesquisas antropológicas para combater as teses - então em voga - sobre a inferioridade cognitiva das crianças das repúblicas asiáticas da URSS (Goussot, 2015, p. 90).

Diante deste breve histórico apresentado, podemos concluir que por mais que Vygotski não seja um “autor chave” nas discussões sobre a Resiliência, nem que a mesma tenha sido o foco de suas abordagens epistemológicas, não podemos negar que suas contribuições nos dão possibilidades de verticalizar e aprofundar as abordagens teóricas, principalmente no que tange à Tutoria de Resiliência e sua relação com o que ele nomeou por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Nesse sentido, Goussot (2015) afirma que a Resiliência pode ser tratada no trabalho de Vygotski através da relação entre a Tutoria de Resiliência e a ZDP por meio da aproximação com que este faz com o que denomina por mediação e mediadores, considerando a mediação como:

[...] situações relacionais e contextuais criadas na comunicação social – são elas que podem permitir uma reativação das energias vitais, uma recuperação do senso do real, mesmo se de maneira crítica, e de momentos de convívio social que revalorizam a existência subjetiva e a história do sujeito (Goussot, 2015, p. 91-92).

Já os mediadores são:

[...] objetos simbólicos, como a linguagem e seus códigos; do mesmo modo, a organização física do espaço de vida, com suas referências, pode favorecer a orientação, que não é somente exterior e intersubjetiva, mas, antes de tudo, interior. As mediações criam condições para o desenvolvimento inédito e

original em relação à trajetória precedente – é a zona de desenvolvimento proximal e potencial (Goussot, 2015, p. 91-92).

Logo, as mediações são processos relacionais que se estabelecem através da comunicação social, ou seja, relações construídas socialmente que servem como base em momentos difíceis e que possibilitam a reorganização subjetiva por meio do acolhimento. Já os mediadores são constituídos pela linguagem simbólica, ambiente físico, como também suas referências. Através dos mediadores, a pessoa possui meios para se restabelecer não apenas exteriormente, mas principalmente interiormente, possibilitando a capacidade de uma restauração interna que preserve o seu desenvolvimento. Logo, podemos relacionar este processo com a ZDP. Para Vygotski (1991, p. 58), a ZDP se denomina como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

De acordo com o autor, a ZDP corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento adquirido, sendo os seus níveis a diferença resultante de ambos. É justamente na ZDP que ocorrem os processos de aprendizagem sob a orientação e colaboração de um(a) adulto(a), amigo (a), colega de classe ou outra figura significativa que representa um(a) Tutor(a). Ela que auxiliará no desenvolvimento potencial das competências e habilidades do(a) aluno(a), sendo por meio das interações sociais, onde se dá a aprendizagem. Ou seja, o desenvolvimento das aprendizagens do(a) aluno(a), ocorre através do auxílio, orientação e socialização dos saberes, oportunizando o desenvolvimento potencial destes.

Vygotski (1991, p. 58) ainda afirma que a ZDP “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. Ou seja, a ZDP se caracteriza como um local de crescimento e maturação, sob a supervisão e colaboração de alguém que dará o suporte necessário para favorecer o desenvolvimento das potencialidades.

Ele também a configura como uma zona intermediária, possuindo crucial importância para aprendizagem. Desse modo, podemos configurar a ZDP como uma zona intermediária no processo de amadurecimento das aprendizagens adquiridas,

processo esse que ocorre através da socialização dos saberes, entre o desenvolvimento real e potencial do(a) aluno(a), auxiliado por intermédio da troca. Afirma que o objetivo da aprendizagem adquirida neste espaço é o de assegurar e dar a possibilidades ao(à) aluno(a) de possuir sua independência, pois:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotski, 1991, p. 60-61).

Logo, o autor garante que, por mais que a aprendizagem ocorra no coletivo, um dos objetivos na ZDP é o desenvolvimento da capacidade de execução de dado conhecimento também a nível individual, garantindo a independência, além da socialização dos saberes. Aquela pessoa que assume o papel de orientador(a)/mediador(a) neste processo intermediário, pode funcionar como um (a) tutor(a) que auxilia o(a) aluno(a) no alcance do seu potencial de aprendizagem.

Segundo o pensamento de Vygotski (1991), o papel do(a) Tutor(a) é tão importante na ZDP, que é capaz de despertar e estimular o aprendizado do(a) aluno(a), como também desenvolver determinados processos internos, levando-os(as) a operar conhecimentos que antes, sem o auxílio ou orientação da Tutoria, não seria possível realizar.

Com isto, podemos relacionar a ZDP como um espaço que proporciona a manifestação da Tutoria de Resiliência, já que neste espaço a figura do(a) professor(a) representa o papel da mediação, útil ao desenvolvimento das aptidões e aprendizagens dos(as) alunos(as).

Quando Vygotski (1991) postula a ZDP, há um claro direcionamento sobre a importância das interações sociais nos processos de aprendizagem, sendo essa socialização, um dos fatores determinantes para o desenvolvimento do real potencial alcançado pelo(a) aluno(a). Afirma que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (p. 59).

Certamente por isso, Goussot (2015, p. 161) faz essa excelente relação de aproximação entre a mediação, os(as) mediadores(as) e a ZDP, sendo a Tutoria de Resiliência desenvolvida através de “[...] ‘mentores’ que mantêm a afetividade nas interações”. Desse modo, será possível a construção do conhecimento através da

troca de saberes, do convívio saudável estabelecido por meio da relação professor(a) e aluno(a), possibilitando a inserção intelectual na vida deste(a), através do aprendizado social. Tudo funcionará como força motriz útil ao fortalecimento dos vínculos desenvolvidos por meio da Tutoria de Resiliência, sendo este um dos importantes suportes à construção do aprendizado significativo na vida do(a) aluno(a).

2.5 O AFETO, A CONFIANÇA E O DIÁLOGO NO ESTABELECIMENTO DA TUTORIA DE RESILIÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR (A) E ALUNO (A)

Condorelli, Guimarães e Azevedo (2010) afirmam que através das nossas interações sociais, construímos tipos de apegos que, por sua vez, influenciam a nossa sensibilidade e nossas relações sociais.

Cyrulnik (2015) assegura que quando o afeto é construído através de vínculos seguros e tranquilizadores, a perspectiva de vida do(a) ferido(a) pode ser modificada e o cenário caótico e de dor pode ser transformado positivamente, como aconteceu com o próprio, durante a guerra, após a perda de seus pais.

Ele narra o quão significativo foi o seu retorno para casa, após viver longe daqueles(as) os(às) quais havia construído um vínculo significativo, tendo afirmado que Margot e seu companheiro Andrée Descoubès foram para ele Tutores de Resiliência. Diante desse acolhimento, seu rendimento escolar melhorou e ele passou a “ter gosto” pela vida.

Logo, podemos observar a importância da Tutoria de Resiliência na vida daqueles(as) que passam por perdas traumáticas e desvinculações afetivas. Cyrulnik (2015) estava na vivência de uma guerra, sendo perseguido e sem a presença de seus pais, porém, mesmo assim, conseguiu se sentir seguro perto dos quais criara um vínculo afetivo positivo.

Aproveitando tal exemplo na relação professor(a) e aluno(a), Barbosa (2020, p. 3) afirma que ela importa para o “desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento e da autoeficácia de alunos inseguros [...], (sendo) muito importante para seu desenvolvimento escolar”. Seguindo a mesma lógica, Sequeira e Stella (2015) afirmam que em muitas histórias de vida, encontramos alunos(as) que visualizam em seus(suas) professores(as) a Tutoria de Resiliência. Esses(as) educadores(as) vão além do ensino de conteúdos e constroem relações de valor e

afeto significativo com seus(suas) alunos(as), caracterizando, assim, a Tutoria de Resiliência Docente.

Nesse sentido, o papel do(a) professor(a) é tão importante nesta construção da Tutoria de Resiliência, que “pode nem tocar no assunto referente à dor da criança, mas, ao incentivá-la nas atividades diárias e ao acreditar em sua capacidade, pode levá-la a uma transformação” (Sequeira; Stella, 2015, p. 139). Em consonância a esse pensamento, Brasil (2019, p. 53) considera que:

[...] os professores ao longo de toda a nossa história podem ser, foram ou serão figuras ímpares, os quais desempenharam papéis fundamentais na vida de algum ou alguns alunos. Mesmo que não se deem conta e não tenham esta intencionalidade (são muitos os casos), são promotores de transformação e bem-estar, às vezes as únicas figuras a creditarem sentimentos positivos, incentivos, afeto ou pelo menos uma escuta que desenvolve no outro uma sensação de existir, um reconhecer a si mesmo.

A grandeza da afetividade e amorosidade na relação professor(a) e aluno(a) é tanta, que Freire (2017, p. 43) afirma que, “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”. Aponta ainda que:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (p. 35).

Portanto, educar transcende ensinar conteúdos, significa transformação e mudança de perspectiva e pelo fato da relação no espaço acadêmico ser valiosíssima, deve-se fazer um esforço nesta direção, já que através da Tutoria de Resiliência, a vida de qualquer aluno(a), sobretudo do(a)s que necessitam de um suporte afetivo maior, pode ser sobremaneira impactada.

Para aquele(a) aluno(a) que não possui esse referencial no entorno familiar, em seus(suas) cuidadores(as), o gesto e o exemplo do seu(sua) professor(a), torna-se, em muitos casos, a única referência que dispõe para a construção de sua identidade Resiliente. Isso porque, como aponta Brasil (2019, p. 53), “professores são sujeitos que de alguma maneira podem afetar, atravessando a vida de seus alunos, assim como serem afetados, e nesse jogo afetivo pode haver transformação e lugar para o reconhecimento do sujeito”.

Destacamos que para haver o alcance de uma Tutoria de Resiliência, entendemos que se faz essencial a confiança entre professor(a) e aluno(a). Para Bollnow (1971, p. 222), a confiança implica em um ato transformador, pois através dela se transforma a pessoa, “[...] no sentido positivo, numa pessoa melhor, naquela pessoa que a confiança tinha pressuposto dela. Podemos fazer o outro homem diretamente melhor, tendo-o por melhor”.

Quando falamos da confiança atrelada à prática da Tutoria de Resiliência por parte do(a) professor(a), uma história relatada no livro “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa”, de Freire (2017, p. 43), engloba os pontos discutidos até então:

Nunca me esqueço, na história já longa da minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto das minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico de classe, já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxe de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites, quanto errado estava em não confiar.

Nesse exemplo observamos, de maneira explícita, o exercício da confiança, associado à Tutoria de Resiliência. Freire (2017) depositara no professor uma confiança que nem ele mesmo creditava a si, porém, mesmo que não compreendesse o seu potencial, o professor estava ali, pronto a demonstrar de forma especial o quanto ele era capaz. Apenas um olhar foi capaz de marcar a vida do então futuro Patrono da Educação. Se o autor não tivesse experienciado esta vivência, quais seriam os próximos passos que trilharia? Será que ele teria reconhecido o seu potencial e se tornaria historicamente um dos principais educadores no campo da história da Educação?

É claro que não temos a resposta para essas perguntas, nem podemos limitar sua história de vida apenas a este ocorrido, porém, podemos ressaltar que a Tutoria de Resiliência do(a) professor(a) é crucial e faz total diferença na relação deste/desta

com seus aluno(a)s. Sequeira e Stella (2015, p. 139) afirmam que “[...] quando existem recursos externos à disposição da pessoa, potencialidades internas poderão ser aprimoradas, o que pode gerar elaboração e, conseqüentemente, superação da adversidade”. Possibilitar a abertura por meio da confiança e instigar a capacidade de dispor de recursos internos para ressignificar vivências externas através do desenvolvimento de suas potencialidades, representa um importante suporte para a construção da Tutoria de Resiliência nessa área.

Logo, a confiança instiga características Resilientes naquele(a) aluno(a) que, diante de um contexto delicado de desvinculação emocional, apresenta dificuldades no seu processo de aprendizagem. Quando ele(a) encontra espaço para falar, expressar-se, junto a um auxílio emocional, acompanhado de uma escuta sadia, o(a) mesmo(a) possui a possibilidade de ressignificar seus dilemas pessoais (Sequeira; Stella, 2015).

Outro ponto para ser explorado no contexto da Tutoria de Resiliência em professores(as) é o diálogo. Brasil (2019, p. 55) assegura que “no contexto escolar, a capacidade Resiliente se fortalece à medida que o diálogo se torna um princípio fundamental na relação entre gestores, docentes e estudantes, oportunizando a troca de conhecimentos, vivências, percepções e expectativas”. Portanto, entendemos que dialogar pode significar uma oportunidade de fortalecimento da Resiliência do(a) aluno(a), já que através dele se cria um ambiente de abertura para escuta, troca e apoio.

Freire (2017) apresenta uma importante reflexão sobre a perspectiva do diálogo na Educação, pois afirma que ensinar exige essa disponibilidade. Para ele, “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (p. 132).

Diante do exposto, por termos evidenciado o quanto a Tutoria de Resiliência do(a) Professor(a) pode funcionar como um “divisor de águas” na vida dos(as) alunos(as), acreditamos ser fundamental refletirmos sobre suas especificidades no campo da Educação Inclusiva. Partimos do pressuposto de que a Tutoria voltada ao(à) aluno(a) com deficiência se faz ainda mais necessária e, no intuito de justificar esse argumento, seguiremos com esse aprofundamento.

3 MODELO BIOMÉDICO, SOCIAL E PSICOSSOCIAL E OS MARCADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que possamos compreender a trajetória da inserção das PcD na Educação, faz-se necessário resgatar na literatura os três modelos que descrevem o que é deficiência e quais fenômenos estão implicados nela, sendo eles: o *Biomédico*, também referenciado como *Caricato*, o *Social* e o *Biopsicossocial*, denominado também por *Sistêmico*.

De acordo com Prychodco (2020, p. 27), os modelos são demarcados ao longo da história, porém, na atualidade ainda é possível encontrar a presença de todos, a depender dos

[...] suportes teóricos para a compreensão de princípios norteadores acerca da elaboração e implementação de Políticas Públicas, das concepções de EI¹⁰ que se apresentam nas práticas de intervenção e da forma como profissionais de Saúde e Educação interagem durante o trabalho intersetorial.

- O Modelo Biomédico

Segundo Mendes (2010), os médicos foram os primeiros na inserção da discussão sobre os casos das crianças consideradas excepcionais (palavra utilizada na época ao direcionar as PcD) no Brasil. De acordo com a autora, o interesse dos médicos aumentou consideravelmente após a efetivação dos serviços de higiene mental, o qual em alguns estados deu origem ao “[...] serviço de inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e Educação dos estados anormais de inteligência” (p. 95).

Lima (2022) afirma que o *modelo Biomédico* iniciou sua estruturação desde o século XIX, momento histórico marcado pela soberania médica e seu poder em diagnosticar a partir de sintomas. Neste modelo, a deficiência é dada como uma limitação, ocasionada a partir de uma lesão, que necessita de uma reabilitação médica, possibilitando a viabilização da retomada do corpo à normalidade (Forgaça; Klazura, 2021).

Prychodco (2020) assegura que as origens desse modelo estão muito fincadas na Revolução Industrial, a qual dava um valor acentuado ao corpo e às suas funcionalidades, logo, ser deficiente, significa estar fora de um padrão dado como

¹⁰ Educação Inclusiva (EI).

ideal. Diante disto, temos para esse autor e para Lima (2022), uma estrutura mecanicista. Reforçando essa afirmação, apresentamos as colocações apresentadas por Lima (2022), quando considera que nesse modelo há

a concepção de que o ser humano é dividido em partes e que estas partes têm funções específicas, além de terem que estar funcionando de forma perfeita, por isso é conhecido como método mecanicista ou tecnicista (p. 31).

Logo, observamos que este modelo é marcado pela funcionalidade do corpo, pois será o corpo o responsável pela produção de bens, será ele o movimentador desta produção que definiu bem o período o qual nasceu, a Revolução Industrial.

Conforme a colocação de Prychodco (2020, p. 28), o *modelo Biomédico* identifica “[...] uma causa unidirecional/mecânica, ligada à estrutura do corpo de cada indivíduo, capaz de explicar os fenômenos em torno da exclusão daqueles com características tidas como em desvantagens pela sociedade”. Logo, percebemos o quão excludente esse modelo se apresenta, justificando a segregação das PcD no seio social.

Pelo fato da perspectiva Biomédica dar um valor demasiado ao corpo, a anormalidade é caracterizada como um perfil da deficiência, portanto o corpo deficiente não é tido como útil para a sociedade. Com isto, a Medicina entra em cena para reparar o dano ocasionado pela deficiência, tentando ao máximo reabilitar o corpo ao padrão tido como normal, ou seja, o de um corpo sem deficiência.

Aqui a deficiência se centra apenas no indivíduo e se restringe a uma patologia. A PcD é vista como alguém que socialmente não tem muito a contribuir, já que seu corpo, por não se enquadrar ao padrão dito como normal, não pode ser dado à produção de bens.

Forgaça e Klazura (2021) asseguram que pelo fato da perspectiva do *modelo Biomédico* se centrar na utilidade que o corpo oferece como força de trabalho, o valor do ser humano fica dimensionado para aquilo que ele tem a oferecer, logo, as PcD não apresentam demandas a oferecer socialmente, sendo elas excluídas e segregadas do meio social.

Segundo Prychodco (2020), o *modelo Biomédico* visa a deficiência como uma incapacidade que limita a independência daqueles que a possuem, focando apenas no diagnóstico clínico e na restrição que a deficiência traz ao corpo. Ele limita o

exercício da cidadania das PcD, pois a deficiência aqui é vista como uma desvantagem e a inadequação é o que define o ser deficiente.

Quando direcionamos essa discussão para tratar das questões relacionadas à Educação, temos uma perspectiva que segrega e exclui aquele(a) aluno(a) que apresenta alguma deficiência, pois se a sociedade se baseia na condição de utilidade do corpo dado como normal, a escola utilizará o mesmo parâmetro. Nesse sentido, o(a) aluno(a) com deficiência, quando não inserido(a) do padrão de corpo normal ou quando não alcançava a cura médica da sua deficiência, era separado(a) dos demais considerados(as) “normais”, sendo assim segregados(as) da coletividade (Lima, 2022).

O que predomina como parâmetro no *modelo Biomédico*, portanto, é a exclusão de pessoas com deficiência, sendo a escola o não lugar para aqueles(as) que não se apresentam como o que socialmente é definido por normalidade.

- O Modelo Social

Em uma outra direção ao modelo Biomédico, temos o *modelo Social*. Ele surgiu na Inglaterra e nos Estados Unidos na década de 1970, como uma visão que não restringia a compreensão da deficiência, apenas como um fenômeno físico, relacionado a uma lesão corporal ou intelectual, mas, principalmente, como um fenômeno social (Forgaça; Klazura, 2021).

Prychodco (2020) afirma que o *modelo Social* foi iniciado como uma crítica ao reducionismo da perspectiva Biomédica, através de movimentos sociais, como por exemplo, o Tetra Rolantes na Universidade de Berkeley, nos EUA, em 1932. Lima (2022) reforça que os movimentos sociais ocorridos em 1962 reivindicaram o direito das PcD frequentarem espaços sociais, como a escola e a universidade.

O *modelo Social* veio contrapor o Biomédico, rompendo com a concepção centrada apenas no corpo e no que lhe é estipulado como padrão, desconsiderando a influência da dimensão social e as implicações dela decorrentes ao que socialmente é definido como deficiência. Além de deslocar a deficiência como mero aspecto centrado na lesão, propunha enxergar para além da sua corporeidade física “tirando o foco apenas do indivíduo como um ser em desvantagem e passando a conectar o mesmo as alterações necessárias que a sociedade tem que transpassar para incluir todos nas demais atividades do cotidiano” (Lima; 2022, p. 32). Ou seja, o *modelo* é

dotado de uma proposta abrangente, visando a participação ativa das PcD, encarada como um direito.

Prychodco (2020) considera que esse modelo foi inicialmente proposto por um grupo de pesquisadores sociólogos, em sua grande maioria, filiados ao Marxismo. Um dos pesquisadores que se destacou em seus discursos foi o sociólogo Paul Hunt, que em uma correspondência endereçada ao *The Guardian* apontou duras críticas ao Estado em relação à forma como ele negligenciava as causas relacionadas às pessoas com deficiência.

Diante dessas iniciativas, o *modelo* em questão trouxe provocações ao enfrentamento e debate sobre a supervalorização do corpo perfeito, tão cultivado no Biomédico, criticando justamente a exclusão que a sociedade realizava ao não dar espaços para as PcD nas esferas sociais, tais como Educação, trabalho e produção cultural. Para Forgaça e Klazura (2021, p. 10), ele veio contrapor o “[...] sistema de produção e reprodução capitalista em que as pessoas são definidas por suas “capacidades” e produtividade”.

Há, portanto, a premissa de que a perspectiva Biomédica se limita à ideia de separação do perfeito diante do imperfeito, colocando o corpo tido como deficiente na condição de rejeitado pela sociedade, enquadrando a deficiência na lógica do padrão de utilidade, estabelecido como sendo um corpo não produtivo, que não tem pertencimento, muito menos lugar. Isso justificaria a falta de necessidade de operar esforços para que essas pessoas participassem efetivamente da vida em sociedade, ou quando isso acontecesse estivesse pautado no parâmetro da normalidade, reforçado por uma lógica perversa presente nos processos de reabilitação.

Já o *modelo Social* contempla o reconhecimento da dignidade humana e de suas singularidades, exigindo outras reflexões e práticas na Educação e escola como lugar de superação de desigualdades, pois o(a) aluno(a) que antes tinha seu direito à Educação subalternizado, passa a lutar pelo direito e reconhecimento de corpo vivo e com potencialidades. Para Lima (2022), ele é utilizado nos textos científicos sobre a Educação Inclusiva, mas parece manter a vontade da reabilitação em saúde, uma das características marcantes do modelo biomédico.

Segundo Forgaça e Klazura (2021, p. 11),

as disputas dos modelos biomédico e social não se dão apenas como perspectiva metodológica de análise da deficiência, elas representam concepções de quem é a pessoa com deficiência, do seu lugar social, quais

direitos devem acessar, além da distância entre um modelo e outro da compreensão da gênese da desigualdade social.

Os dois modelos desenham como a sociedade define a deficiência, interferindo assim nas vidas das PcD. No modelo biomédico, há uma perspectiva de limitação e precarização da vida, a ponto de determinar o espaço social, direitos e garantias fundamentais civis e, conseqüentemente, gerando desigualdade social no confronto entre PcD e pessoas sem deficiência. O *modelo Social* busca o fortalecimento e o reconhecimento dessa pessoa e do seu corpo como marca da presença no mundo em direito e dignidade.

- O *Modelo Biopsicossocial*

Diante da insuficiência dos modelos mencionados, vinculados aos modelos Biomédico e Social, surge um modelo dotado de uma perspectiva fortalecedora das práticas e concepções referentes à equidade, compreendendo cada vez mais sua complexidade - o *modelo Biopsicossocial*. Diferenciado dos anteriores, reconhece o corpo com deficiência, distanciando-se da necessidade da recuperação para aproximação do que é considerado normal ou socialmente aceitável.

Lima (2022, p. 33) considera que o *modelo Biopsicossocial* possui fortemente a proposta de incluir, pois engloba todos “[...] os estudantes na prática da ação docente sem ver o mesmo como um ser que precisa de cura ou que necessita de uma reabilitação”. Nesse sentido, vem na contramão do modelo Biomédico e amplia o Social, porque aqui a deficiência é aceita, respeitada e legitimada, sem a necessidade de adequação desses(as) alunos(as) aos padrões e ritmos de aprendizagem denominados “normais”.

Conforme Prychodco (2020) salienta, o *modelo Biopsicossocial*, também conhecido como *Sistêmico*, *Biossocial* e de *Direitos*, está centrado na valorização dos Direitos Humanos, como também, assegura o direito de todas as PcD à participação social, incluindo a presença ativa na escola.

O autor acima também assegura que outro importante aspecto deste modelo é a visão holística do ser humano, a qual não se limita apenas na questão do corpo, mas também em enxergar outras dimensões que compõem o humano. Isso instiga novos debates sobre a Educação das PcD, criando cada vez mais espaços e voz,

pautando mais fortemente a representatividade e o lugar de luta que não pode ser para a PcD, mas com ela protagonizando a sua luta.

Quando tratamos sobre a visão holística e integral do(a) aluno (a), uma importante teoria contribui com a perspectiva do *modelo Biopsicossocial*, a Teoria da Multidimensionalidade Humana, produzida pelo professor - pesquisador Ferdinand Röhr (2013). Em sua teoria, afirma que o ser humano é composto por múltiplas dimensões, as quais correspondem à totalidade humana. A Educação, em sua efetiva ação transformadora, precisa perpassar todas essas dimensões, a fim de contribuir para a formação integral.

Segundo Röhr (2013), somos formados por cinco dimensões básicas, sendo elas: 1) Física; 2) Sensorial; 3) Emocional; 4) Mental e 5) Espiritual e estão expostas no Quadro 4.

Quadro 4 - As cinco dimensões básicas segundo a Teoria da Multidimensionalidade.

Dimensão	Dimensão	Dimensão	Dimensão	Dimensão
Material	Sensorial	Emocional	Mental	Espiritual
matéria mais densa		matéria mais sutil		
Matéria física, Corpo biológico.	Sensações físicas: tato, visão, audição, olfato e paladar.	Estados emocionais: alegria, medo, empatia, entusiasmo, tristeza, raiva.	Raciocínio lógico: reflexão, memória, imaginação, fantasia, intuição.	Comprometimento incondicional com valores éticos ou metafísicos.

Fonte: Röhr (2013, p. 27).

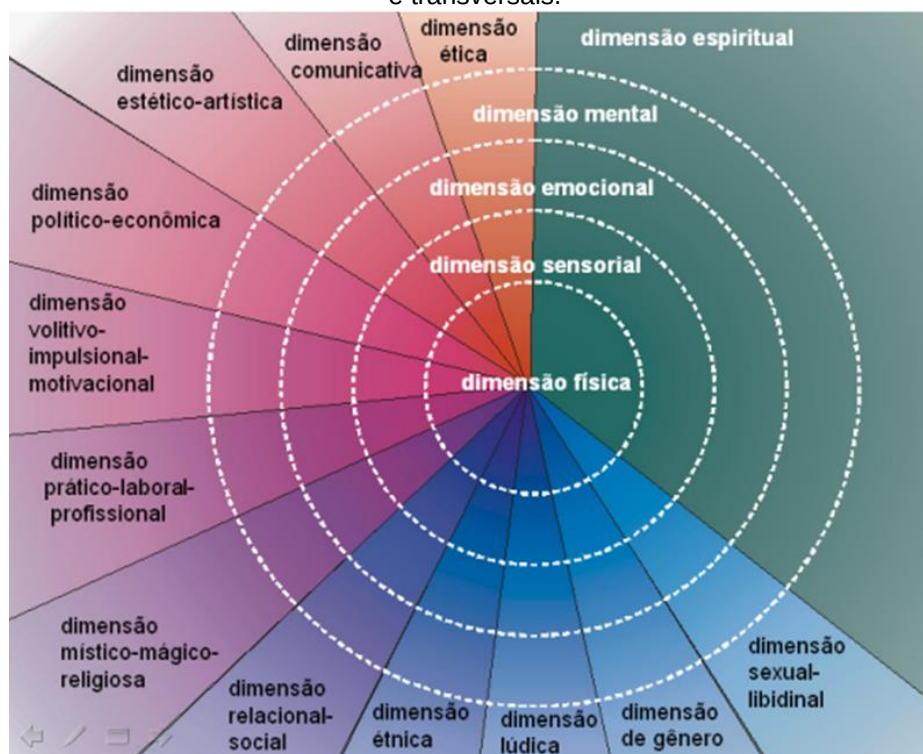
Röhr (2013) aponta que as dimensões partem de um princípio mais denso, como esquematizado acima, para um mais sutil, por isso são classificadas em imanentes (física, sensorial, emocional e mental) e transcendente (espiritual). O autor justifica sua classificação afirmando que sempre temos evidências das dimensões imanentes no nosso cotidiano, já a dimensão transcendente se manifesta além da realidade prática, experimental. Outro ponto que difere a classificação entre imanentes e transcendente, seria o comprometimento em relação às dimensões vivenciadas, já que “podemos viver nas dimensões imanentes sem nos comprometermos com nenhum aspecto delas. Entramos na dimensão espiritual no momento em que nos

identificamos com algo, em que sentimos que isso se torna incondicional para nós” (Röhr, 2013, p. 24).

A dimensão espiritual, destaca, não se relaciona com a questão religiosa, por mais que esta englobe o fator religião. Ela “[...] transcende a realidade empiricamente verificável e nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela” (Röhr, 2013, p. 24).

Além das dimensões básicas, imanentes e transcendente, o autor apresenta as dimensões transversais, sendo aquelas que perpassam as básicas. Na Figura 1, apresentamos uma mandala que exemplifica didaticamente a dinâmica entre as dimensões.

Figura 1 - Mandala esquematizada com as interações entre as dimensões, básicas e transversais.



Fonte: Röhr (2010, p. 18).

Quando relacionamos a Teoria da Multidimensionalidade Humana com a perspectiva do *modelo Biopsicossocial*, parece-nos claro que a Educação precisa contemplar integralmente seus/suas alunos(as) com deficiência. Nesse sentido, muito além do físico e mental, os(as) alunos(as) apresentam outras dimensões que devem ser desenvolvidas através da Educação, outras necessidades a serem supridas e que precisam ser visitadas nos processos de aprendizagem.

A seguir, consideramos importante apresentarmos os marcos históricos, nacionais e internacionais, referentes às trajetórias e lutas por uma Educação Inclusiva, através de Leis que foram, e são, um divisor de águas para a defesa da mesma.

3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

Como referencial norteador deste capítulo, utilizaremos, no Quadro 5 um material elaborado por Oliveira (2022) que traçou, de forma sucinta, os principais eventos referentes aos processos da Inclusão no campo da Educação.

Quadro 5 - Marcos legais (inter)nacionais da Educação Inclusiva (1948-2015).

Legislação Internacional		
Ano	org. promotor	nome completo do ordenamento jurídico
1948	ONU	Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)
1975	ONU	Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência
1990	UNESCO	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Dakar)
1994	ONU	Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Educação para Necessidades Especiais
1999	ONU	Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)
2006	ONU	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)
Legislação Nacional (Brasil)		
Ano	org. promotor	nome completo do ordenamento jurídico
1988	Ordenamento Máximo	Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB 1988)
1996	Lei Federal nº 9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Educação Especial
1999	Dec. Federal nº 3.298	Regulamenta a Acessibilidade e o BPC para o Segmento PcD
2001	Lei Federal nº 10.172	Plano Nacional de Educação (PNE)
2002	Lei Federal nº 10.436	Língua Brasileira de Sinais (Libras)

2006	Portaria MEC nº 83	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)
2008	Ministério da Educação	20 Metas PNE - Meta nº 4 na Perspectiva Inclusiva Política Nacional de Educação Especial (PNEE)
2007	Congresso Nacional	Aprovação do Texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York/EUA
2015	Lei Federal nº 13.146	Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD)

Fonte: Oliveira (2022, p. 137)

De acordo com o Quadro 5 esquematizado por Oliveira (2022), quando delimitamos os marcos que constituem os processos legais referentes à Educação Inclusiva, temos no âmbito internacional a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da Organização das Nações Unidas (ONU). Ela ocorreu em 1948 e é considerada um ponto de partida no que se refere ao ordenamento jurídico referente aos direitos das PcD.

No seu Art. 1 temos que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Logo, em seu primeiro artigo, a DUDH afirma categoricamente que todos os seres humanos, independentemente de sua condição física, mental, social e cultural, são livres e possuidores de direitos, sendo dignos em condição de equidade perante todos. Em seu segundo artigo, a DUDH assegura que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

Desse modo, em ambos artigos da Declaração, a PcD tem validado seus direitos como ser humano, sendo assim a DUDH foi um importante marco diante da jornada da luta pelos direitos das PcD, sendo considerado o primeiro documento internacional a reconhecer seus direitos.

O que nos remete às contribuições de Oliveira (2022), ao pontuar um outro marco legal referente aos direitos da PcD foi a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (DDPCC), também da ONU, ocorrida em 1975. Nesta Declaração

temos um considerável avanço, já que na DUDH a PcD não é citada diretamente. Nela estão assegurados vários direitos fundamentais para as PcD, e na declaração é tratado que todos os direitos nela reservados são concedidos a qualquer PcD, sem qualquer distinção, afirmando que:

[...] a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família (ONU, 1975).

Partido de 1975, temos a década de 1980, marcada por eventos importantes que encaminharam toda uma luta em prol da Educação Inclusiva, pautada na defesa de uma Educação ‘Para Todos(as)’, como garantido pela Constituição Federal (CF) de 1988, conhecida como a constituição cidadã, que, em seu Art. 208, considera que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Logo, com a promulgação da CF temos uma lei que assegura o direito que toda a PcD possua a Educação básica, sendo esse direito exercido preferencialmente na rede regular de ensino. Ou seja, um grande avanço no que se refere ao regime escolar que praticava a segregação de alunos(as) com deficiência em escolas especiais, privando assim essas pessoas de conviverem com as demais e as restringindo do convívio em sociedade, simplesmente pelo fato de serem diferentes dos padrões sociais estabelecidos como “corpo perfeito”.

Entre 5 a 9 de março de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizou a “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos”, em Jomtien na Tailândia, que tinha como temática a “Satisfação das Necessidades Básicas da Aprendizagem”. Na Declaração, a PcD foi contemplada nas discussões, sendo pontuado em seu Art. 3º, que possui como título “Universalizar o acesso à Educação Básica e Promover a Equidade” que,

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Nesta grande reunião, temos uma importante discussão no que se refere às condições de acesso da PcD à Educação, sendo colocado que suas necessidades básicas de aprendizagem deveriam ser supridas, recebendo especial atenção para que ocorra a equidade de acesso, independentemente de sua deficiência e condição.

Na referida Declaração, constatamos ser pela primeira vez pontuada a questão do direito ao acesso e à equidade, já que apenas garantir o direito à educação não era suficiente, sendo necessário ressaltar, também, a importância, de fato, da acessibilidade aos espaços de direito.

Em 1994, o Brasil e mais 87 governos, juntamente com 25 organizações internacionais, participaram da “Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educativas Especiais” que ocorreu na cidade de Salamanca, Espanha. Um dos principais objetivos da conferência consistiu na reafirmação de todos(as) os(as) envolvidos(as) em uma Educação para todos(as), por meio do urgente reconhecimento da necessidade de inserção de crianças, jovens e adultos(as) com deficiência na Educação regular (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca possui vários pontos de discussão, desde os “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” até “Orientações para ações em níveis Regionais e Internacionais”, priorizando um Sistema Educativo Inclusivo, que não se restringia apenas à Integração de alunos(as) com deficiência dentro do espaço do ensino regular e criação de classes especiais, mas que se preocupava com a diversidade dentro da escola através da ótica inclusiva, que garantia a participação de todos (as), independente das especificidades e particularidades que cada aluno(a) poderia vir a apresentar. Foi por meio deste importante documento que a discussão sobre a Educação Inclusiva se tornou debate.

Nesse sentido, é no documento em tela que a discussão da Educação Inclusiva vai tomando mais força, pois antes da declaração, a Educação para as PcD se limitava apenas ao uso de escolas e/ou salas especiais, porém, após a declaração, o debate sobre a Inclusão emergiu e logo se percebeu a necessidade de cada vez mais discutir, como também alcançar, uma Educação para todos(as).

Um importante ponto a ser enfatizado sobre a Declaração de Salamanca, é que a percepção de Inclusão se torna abrangente, comportando todas as diferenças, mas indo além, não se restringindo às pessoas com deficiência, pois de acordo com o documento, todos(as) devem, por direito, ter suas necessidades atendidas por meio da Educação.

Seguindo este importante marco histórico, temos a criação das “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN), em 1996, postulada com a Lei Federal nº 9.394, lei basilar para a Educação básica desde a data de sua criação até os dias atuais. Encontramos, em seu capítulo cinco, artigos voltados especificamente à Educação Especial, a qual traz, em seu Art. 58, o seguinte: “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” (Brasil, 1996).

Porém, este artigo foi reescrito em 2013, através da Lei nº 12.796, assegurando que:

Entende-se por educação especial, [...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013).

É importante frisar que em ambas redações do artigo, um ponto crucial é enfatizado, sendo este ponto uma grande conquista no campo da Educação voltada para a população das PcD, que é a garantia de uma Educação básica ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

Destacamos este ponto porque, como vimos na história da educação voltada para o público das PcD, a segregação foi uma das marcas de sua trajetória, disseminada através das escolas e classes especiais, que separavam cruelmente as pessoas tidas como “normais” daquelas que não apresentavam um padrão de corpo ideal, sendo descartadas do perfil de produção do mercado de trabalho e, conseqüentemente, de outros espaços sociais.

Quando direcionamos esta discussão para o mercado de trabalho, temos outro artigo importante no quinto capítulo da LDBEN, o Art. 59, Inciso IV. Nele foi assegurado que um dos objetivos da Educação Especial também se voltava ao ingresso destes(as) alunos(as) ao mundo do trabalho, assim como sua inserção social, afirmando que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos(as) alunos(as) com deficiência uma:

educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 1996).

Para o cenário da Educação da época, houve um grande avanço com a promulgação da LDBEN, pois, por mais que não discuta inicialmente sobre a inclusão, como pode ser visto no inciso acima que utiliza a palavra “integração” e não “inclusão”, observamos um importante passo sendo dado, porque se trata de uma lei basilar da Educação que garante o direito à Educação básica para as PcD, direito esse que antes era negligenciado e, quando ocorrido, era realizado de forma segregada e limitada.

É imprescindível salientar que quando a LDBEN é postulada, as discussões voltadas à inclusão ainda não eram tão frequentes, já que para a época a integração parecia uma via favorável à promoção da Educação Especial. Porém, como veremos adiante, com a criação de novas leis, como o caso da “Lei Brasileira de Inclusão” (LBI) ou “Estatuto da Pessoa com Deficiência” (EPD) de 2015, a palavra “inclusão” se torna presente nas legislações e ofícios nacionais.

Após a promulgação da LDBEN, ocorreram em 1999 dois eventos importantes, um no âmbito nacional e outro internacional. No âmbito internacional tivemos, de acordo com Oliveira (2022), a “Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, conhecida como a “Convenção da Guatemala”; e no Brasil, ainda de acordo com o autor, tivemos o Decreto Federal nº 3.298 que regulamenta a Acessibilidade e o “Benefício de Prestação Continuada” (BPC) para o segmento PcD.

No ano de 2001 ocorreu a criação do “Plano Nacional de Educação” (PNE), Lei Federal nº 10.172. O PNE foi um plano construído pelo Governo Federal o qual apresentou diagnóstico, diretrizes, metas e objetivos para a Educação Básica. Entre os pontos discutidos, a Educação Especial foi colocada em pauta (Brasil, 2001). Neste documento foi apresentado um panorama da Educação Especial no país, sendo pontuado por números a realidade da modalidade na Educação Especial nacional, reforçando o direito que toda PcD tem de receber a sua Educação básica, preferencialmente, na rede regular de ensino.

No mês de dezembro de 2006, foi lançada uma Portaria do Ministério da Educação (MEC), nomeada “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos” (PNEDH). Neste Ofício Federal, entre seus objetivos gerais, considerou-se que a Educação deve “incentivar formas de acesso às ações de Educação em direitos humanos a pessoas com deficiência” (Brasil, 2007, p. 27).

Ainda nesse mesmo mês, ocorreu a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (CDPC), dirigida pela ONU, sendo o primeiro tratado

de direitos humanos a nível mundial de caráter constitucional (Talarico *et al.*, 2022). Ocorrida na cidade de Nova York, em 26 de dezembro de 2006, contou com a participação de 192 países membros da ONU, além das presenças de vários representantes civis de todo o mundo (Ferreira; Oliveira, 2007).

Ferreira e Oliveira (2007, p. 01) apontam que “em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final deste tratado internacional, firmado pelo Brasil e por mais 85 nações, em 30 de março de 2007”, logo, temos o Brasil como um dos países signatários, firmando o compromisso com o que foi tratado no documento final oficial, resultante da grande convenção.

Em 2007 houve a aprovação do texto da CDPC e seu protocolo facultativo em Nova York (Oliveira, 2022). Entre os pontos trazidos no documento oficial, em seu Art. 24 há o tratado da Educação, que logo de início afirma:

os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (Brasil, 2007, p. 28).

Aqui podemos observar a utilização da palavra “Inclusão”, sinalizando um dos grandes avanços nos debates que envolvem a Educação para o público das PcD. Após a convenção, a Educação Inclusiva veio fortemente à tona nas discussões referentes ao campo da Educação, mudando o parâmetro dos discursos de “Integração” para “Inclusão”.

Seguindo o cronograma histórico, no ano de 2014 o MEC lança mais um PNE, apresentando entre suas 20 metas, uma voltada especificamente à “Política Nacional de Educação Especial” (PNEE), sendo descrito em sua quarta meta, que um dos objetivos do Governo Federal era:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Sendo o PNE uma Política Nacional decenal, o prazo para a efetivação da meta quatro é até 2024, via o estabelecimento de várias estratégias, especificamente 19 estratégias, para a concretização do plano dentro do prazo estipulado.

Mas, como citado na introdução, foi no ano de 2015 que um dos principais momentos relacionados à história da Educação Inclusiva no contexto Educacional brasileiro foi efetivado. Ele ocorreu através da Lei nº 13.146, conhecida como o “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, decretada em 06 de julho de 2015 e nomeada como a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (LBI).

Por meio da LBI foi possível conceber “[...] condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua Inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015), garantindo acessos e possibilidades que antes não eram viabilizados. Nesse sentido, ela teve um importante papel na jornada legal da Educação, pois foi através dela que a discussão da acessibilidade ganhou maior espaço, enfatizando que é por meio da inclusão que todos(as) alcançam os seus espaços por direito. Esse direito estaria garantido independente da sua condição, ou seja, a deficiência jamais deveria ser colocada como empecilho, visto que dentro dos debates da inclusão, a diferença faz parte da constituição humana e nunca pode ser utilizada como barreira civil e social.

Um grande divisor mediante esta lei foi que pela primeira vez um capítulo único e exclusivo foi dedicado à Educação Inclusiva, o Capítulo IV. A Lei apresentou como garantia um Sistema Educacional Inclusivo para todos(as), por meio de projetos pedagógicos, aprimoramentos dos sistemas educacionais, adoção de práticas Inclusivas, ofertas de profissionais de apoio especializado escolar, Inclusão dos(as) alunos(as) com deficiências em todas as práticas esportivas e recreativas, acessibilidade nas edificações escolares para os(as) alunos(as) a partir de uma infraestrutura, entre outros pontos (Brasil, 2015).

O capítulo IV totaliza quatro artigos (Art. 27, Art. 28, Art. 29 e Art. 30), os quais discutem as garantias citadas, entre outros avanços significativos para o campo da Educação Inclusiva. Um dos principais pontos citado na introdução deste trabalho e reafirmado aqui, é o parágrafo único do Capítulo IV que garante que é dever do Estado, além de outras instâncias como a família e sociedade, ofertar uma Educação de qualidade para as pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Logo, a LBI trouxe um novo cenário para as políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva dentro da perspectiva nacional, sendo um significativo avanço os direitos das pessoas com deficiência a uma Educação acessível, possibilitando, através dela, uma melhor qualidade de vida e oportunidades.

Porém, um grande debate que atualmente se faz no campo de estudo da Educação Inclusiva é se realmente, mesmo com os avanços tratados na LBI, a Educação se efetiva como Inclusiva, pois, por mais que a Lei assegure os direitos, na prática, infelizmente a sua efetivação não se concretiza plenamente, porque muito se questiona se no nosso contexto há, de fato, uma “Inclusão” ou “Integração”.

3.2 PARÂMETROS QUE DIRECIONAM A EDUCAÇÃO PARA O PÚBLICO DAS PcD: INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Como discutido anteriormente, quando traçamos um percurso sobre os marcos sociais referentes ao significado da deficiência, temos os modelos *Biomédico*, *Social* e *Biopsicossocial* como marcadores históricos que explanam o contexto da deficiência ao longo dos anos. Porém, quando discutimos sobre a deficiência e seu respaldo na Educação, é interessante também discutirmos sobre os parâmetros da Integração e Inclusão no contexto da Educação, pois a perspectiva Inclusiva está intrinsecamente relacionada a esta discussão.

Historicamente, de acordo com Bazante e Duarte (2011), foi através da Psicologia, por meio dos diagnósticos, que se deu início ao que foi nomeado como parâmetro da Integração. O parâmetro da Integração corresponde a integrar o(a) aluno(a) com deficiência no espaço regular de ensino, através da adequação deste(a) via adaptações; adaptações essas que seguem um padrão do que é estabelecido como normalidade.

As diferenças na integração não são validadas, mas sim, adequadas às necessidades da maioria, ou seja, na Integração os(as) alunos(as) com deficiência devem seguir o ritmo de aprendizagem das classes regulares e esses(as) alunos(as) devem se esforçar, ao máximo, para se tornarem hábeis ao sistema de ensino.

Na integração existe um modelo ideal a ser seguido, a deficiência precisa ser superada e enquadrada às necessidades correspondentes a esse modelo dado como ideal. É na integração que a deficiência é vista como caricata, uma limitação, frente aos processos de modelagem social, restringindo e limitando o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as) com deficiência (Bazante; Duarte, 2011).

Além do enquadramento do(a) aluno(a) com deficiência aos paradigmas da maioria, as autoras afirmam que a individualidade era expressiva neste marco histórico do contexto educacional. Aqui os princípios liberais demarcavam as

potencialidades e debilidades individuais, caracterizadas pelo progresso ou regresso na aprendizagem, pois segundo as autoras a integração surge “[...] de forma muito tímida e intimamente ligado a princípios liberais que determinam o sucesso ou fracasso do indivíduo pautado em suas capacidades individuais” (Bazante; Duarte, 2011, p. 24).

No entanto, mesmo diante desta limitação apresentada por este paradigma, não podemos negar que a introdução na Educação do público PcD se deu através dele e foi por meio do mesmo, que as escolas começaram a trabalhar com alunos(as) com deficiência. Porém, mediante a perspectiva do Modelo Social, podemos ver que a Integração em si não sustenta de forma satisfatória os desenvolvimentos das aprendizagens dos(as) alunos(as) com deficiência.

Foi diante destas reflexões que na década de 1990, ocorreu um grande salto no campo da Educação voltada para as pessoas com deficiência, através dos discursos da Educação direcionado para uma perspectiva Inclusiva, possuindo como pauta uma Educação de qualidade ao alcance de todos(as). A Declaração de Salamanca (1994), discutida no tópico anterior, foi um dos importantes marcos no que se refere à introdução desta perspectiva Inclusiva nas esferas da sociedade, principalmente na educacional. Porém, o grande marco nacional da perspectiva da Inclusão é a LBI (2015), considerado o principal acontecimento referente à perspectiva da Inclusão no Brasil, como detalhado no capítulo anterior.

Diferentemente da Integração, a Inclusão valoriza as diferenças; valorização esta que não faz com que o(a) aluno(a) com deficiência siga um padrão de “normalidade” tornando-se adequado socialmente, mas sim, que com a sua singularidade seja abraçado(a) socialmente e exerça seu papel de cidadão(ã) com toda a diferença que o(a) constitui como humano(a). Kather e Souza (2018, p. 32) contribuem a esta discussão com a seguinte premissa:

A inclusão, que é decorrente da integração, se diferenciou dessa por sugerir que não são as crianças que devem se ajustar as exigências da escola, era o sistema de educação que deveria ser revisto para atender todos os alunos independente de suas condições pois é o dever da escola ser o facilitador na integração social do aluno.

Na importante fala dos(as) autores(as), na Inclusão, a escola comporta esse lugar de revisitação do seu papel enquanto agente de promoção social, pois é nela que as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas, além de atendidas através da

Educação. A Educação, na perspectiva Inclusiva, assume esse papel de acolhimento social, através das quebras de barreiras, permitindo o desenvolvimento saudável e integral de todos(as).

Uchôa e Chacon (2022, p. 05) definem que a perspectiva da Educação Inclusiva como princípio de que:

[...] a educação é um direito de todas as pessoas, pautada na ideia de uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e alunas, a partir de práticas que dispersem as barreiras que impedem a aprendizagem e valorizem as diferenças e a diversidade social e cultural, a partir de um diálogo intercultural.

Logo, diante do que foi assegurado pelos autores, podemos afirmar que a base da Inclusão na Educação se caracteriza pela diversidade, dialogada através de diferenças que se constituem social e culturalmente.

Sendo a Educação um direito de todos(as), a escola se torna parte importante deste espaço que acolhe as pluralidades, garantindo o direito de acesso e permanência a todos(as), como descrito é garantido por lei, mediante a quebra dos empecilhos e entraves para o alcance de uma Educação de qualidade.

Glat e Nogueira (2003) asseguram que a discussão que envolve a Integração e Inclusão é uma das principais temáticas que englobam os debates da Educação para as PcD, sendo importante uma profunda reflexão da ação de ambas na formação do(a) aluno(a) com deficiência.

Porém, quando tratamos sobre a diferença de Inclusão e Integração, estamos discutindo sobre dois termos que parecem similares de imediato, mas que na prática são totalmente diferentes, como é possível observar. A discussão sobre as perspectivas Inclusiva e Integrativa é crucial, porque na prática escolar, mesmo com uma legislação que garante a Inclusão, ambas estão presentes e se entrelaçam na prática educativa.

Glat e Blanco (2007) trazem a afirmação de que várias escolas adotam o sistema de Inclusão e Integração simultaneamente, pois muitas dessas defendem a Inclusão, porém a prática ainda reforça a Integração por acreditar que a PcD que deve apresentar a capacidade de estar nele, pois

[...] embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a

responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educativas especiais (Glat; Blanco, 2007, p. 24).

Glat e Blanco (2007) afirmam que tanto a Inclusão, como a Integração, objetivam inserir o(a) aluno(a) com deficiência no contexto da sala de aula comum do ensino regular, mas na Integração se faz necessário que o(a) aluno(a) demonstre condições de acompanhar a turma regular, além de acompanhamento especializado em paralelo, ou seja, a escola não muda como um todo, mas os(as) alunos(as) que precisam se ajustar, se adaptar para poder participar desses espaços.

A Inclusão, ainda fundamentada nas autoras acima citadas, assegura que o(a) aluno(a) inserido (a) na sala de aula precisa ter suas necessidades específicas asseguradas, o que implica dizer que o ambiente precisa se (re)organizar para atender sua realidade. O(a) aluno(a) com deficiência é incluído(a) no ensino regular, e ao ser incluído(a), a escola precisa com urgência revisar suas práticas e transformar seu ambiente em um espaço acessível, capaz de atender a heterogeneidade dos(as) seus/suas alunos(as), com ou sem deficiência, pois, a premissa aqui é a Inclusão de todos(as).

Logo, o discurso Inclusivo na prática torna-se frágil, se distanciando de todos os avanços dados através da LBI, porque na realidade as escolas trabalham mais com a Integração do que de fato com a Inclusão. Na Integração, nem todos(as) alunos(as) com necessidades específicas têm a possibilidade de se adequar ao ritmo das salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2003).

Glat e Nogueira (2003) trazem uma importante afirmação referente à discussão do parágrafo acima, alertando que grandes são as dificuldades que impedem a ação efetiva das políticas de Inclusão dentro da escola e evidenciam a necessidade de lidar com elas no sentido de sua superação.

Mantoan (2003) fala que o processo de Inclusão vai muito além do ato de incluir no ensino regular os(as) alunos(as) com deficiências, pois a Inclusão não se limita apenas aos(as) alunos(as) com deficiência, se estende a todos(as), implicando no atendimento às necessidades de todos(as), a fim de promover e garantir uma Educação de qualidade.

A autora ainda traz a afirmação de que a Inclusão é uma perspectiva que muda o cenário Educacional, caracterizando como uma mudança radical que redireciona a rota dos paradigmas educacionais. Em harmonia com a visão de Mantoan (2003), Glat e Nogueira (2003, p. 139), asseguram que a perspectiva Inclusiva:

[...] implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta na revisão das antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Diante das concepções dos(as) autores(as), podemos observar que a ideia da Inclusão vem carregada por uma proposta que visa modificar não apenas o cenário referente aos(às) alunos(as) com deficiência, como também todo cenário Educacional, porque incluir as diferenças não se restringe apenas aos(às) alunos(as) com deficiência, pois todos(as) os(as) alunos(as) apresentam suas diferenças, sejam eles(as) deficientes ou não.

Um dos pontos que precisamos destacar, diante dos referenciais apresentados, é que a diferença não se caracteriza apenas pelas deficiências, pois temos as diferenças de gênero, culturais, sociais e econômicas, caracterizando a riqueza que constitui a heterogeneidade composta pelo ambiente escolar. Portanto, a temática da Inclusão é muito mais ampla e democrática, abraçando uma ideia de escola que vai muito além do recorte Inclusivo para alunos(as) que apresentam deficiência.

Mantoan (2003) afirma que a Inclusão trabalha com o paradigma de eliminar as subdivisões das modalidades de ensino especial e regular, retirando assim qualquer possibilidade de segregação, porque na perspectiva Inclusiva todos(as) devem possuir as mesmas oportunidades, sem a necessidade de alunos(as) serem classificados(as) como “regulares” e “especiais”, porque é na classificação que mora o perigo da discriminação. Na Inclusão, todos(as), em conjunto, ocupam os mesmos espaços, porém sendo respeitadas as diferenças, trabalhando o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um(a).

Aqui vale uma interessante discussão acerca da diferença entre igualdade e equidade, como também sua relação com a Integração e Inclusão. Diferente da igualdade, que dá a todos(as) os mesmos acessos, como é observável na Integração, na equidade os espaços são capazes de ocupar as diferenças, não dando a todos(as) o mesmo acesso, mas sim o acesso adequado a capacidade de cada um(a), sendo consideradas as suas diferenças, como exposto na Figura 2:

Figura 2 - Diferença entre igualdade e equidade.



Fonte: Inclutopia (2020).

A Figura 2 exemplifica, de forma lúdica, a diferença entre tais significados. Na imagem à esquerda temos a igualdade, que com base no aspecto universal, garante a todos(as) os mesmos direitos e oportunidades, porém, não considera as diferenças e suas respectivas necessidades, as quais precisam de adequações para o equilíbrio dos acessos. Logo, como resultado vemos que as mesmas condições não configuram acessos para todos(as).

Já na imagem à direita temos a equidade, que oportuniza a todos(as) o acesso e as condições necessárias para que o objetivo seja alcançado através do respeito às diferenças e às adequações necessárias para as mesmas. É na direção da equidade que a Educação na perspectiva Inclusiva trabalha, sendo a escola considerada um espaço de equidade, por meio do qual todos(as) alcançam o sucesso através da educação.

Logo, podemos concluir que uma perspectiva Inclusiva na Educação alcança muito mais que os(as) alunos(as) com deficiência, ela alcança a todos(as), além de garantir para as PcD o direito, constituído por lei como bem descrito no capítulo anterior, de uma Educação que de fato atenda de forma integral e completa a sua formação como sujeito crítico, com capacidade de ocupar as principais esferas sociais, culturais e políticas, contribuindo como cidadão(ã) para o crescimento da sociedade, assim como ocorre corriqueiramente com as pessoas que não apresentam deficiências.

Será mediante essa discussão teórica que trataremos agora da metodologia adotada em nossa pesquisa, realizada em duas etapas de imersão de campo, detalhada no capítulo seguinte.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo discutiremos como se deu o processo metodológico de nossa investigação, classificada como: Básica, Exploratória, Qualitativa, caracterizada por Estudo de Caso.

A natureza da nossa pesquisa é Básica, porque “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Silvera; Córcova, 2009, p. 36). Em nosso caso foi gerado um conhecimento a partir de uma pesquisa considerada original e com relevância científica.

Quanto aos objetivos, caracterizamo-la como Exploratória, pois possibilitou a investigação dos temas centrais, proporcionando uma melhor compreensão e aprimoramento da temática (Menezes *et al.*, 2019). Em nossa pesquisa há um caso investigativo que nos permitiu compreender melhor como se dava a relação professor(a) e aluno(a) com deficiência, através dos processos de Resiliência.

Com relação à abordagem, classificamo-la como Qualitativa. Segundo Pereira *et al.* (2018), em uma pesquisa Qualitativa o(a) pesquisador(a) interpreta e opina sobre os dados observados, possuindo como características uma ocorrência que se dá em um ambiente natural,

- 1) [...] com coleta direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são preferencialmente descritivos;
- 3) A preocupação do processo é predominante em relação à do produto;
- 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção para o pesquisador, e;
- 5) A análise de dados e informações tende a seguir um processo indutivo (Pereira *et al.*, 2018, p. 67).

De acordo com o que os autores afirmam, a nossa pesquisa está classificada como Qualitativa, porque ocorreu em um ambiente natural (a escola), com dados coletados que foram explorados e descritos, focando a atenção na relação professor(a) e aluno(a) com deficiência.

A partir disso, utilizamos como método um Estudo de Caso, pois, segundo Menezes *et al.* (2019, p. 44), é um meio que “[...] volta-se para um caso específico com o objetivo de conhecer suas causas de modo abrangente e completo”. Pelo teor de nossa investigação, temos um caso particular e singular que foi explorado.

4.1 LOCAL DE ESTUDO

Os locais de desenvolvimento da pesquisa foram as Escolas Públicas Municipais que ofertavam aulas nas disciplinas de Ciências e Matemática para aluno(a)s do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, em uma cidade do Agreste Pernambucano.

4.2 POPULAÇÃO DE ESTUDO

De início, a pesquisa contou com a participação de dez professores(as) de Ciências e/ou Matemática. Esse quantitativo foi escolhido porque acreditamos ser um número suficiente de voluntários(as) para se trabalhar na primeira fase de coleta de dados, que serviu como filtro para chegarmos aos quatro que participaram da segunda fase.

Este novo quantitativo oportunizou uma maior verticalização e aprofundamento dos dados, tanto no que diz respeito aos aspectos de carga horária, como também no quesito apuração dos dados, resultante da Entrevista Semiestruturada, Observação Não Participante e registros no Diário de Campo.

O meio filtrante da primeira para a segunda fase foi o Questionário Misto, construído de acordo com os critérios de inclusão. Ou seja, os(as) quatro participantes escolhidos(as) possuíam um perfil mais aproximado ao nosso interesse e, do mesmo modo, foram escolhidos(as) de forma voluntária. Nos casos de empate, o critério de desempate foi os(as) que possuíam maior tempo de atuação na docência.

4.2.1 Critérios de Inclusão

Os critérios de inclusão que utilizamos foram: 1) Ser professor(a) da Educação Básica do Ensino Fundamental que ministrasse aulas nas turmas de 6º ao 9º ano; 2) Possuir Licenciatura em Ciências e/ou Matemática; 3) Ter tido os últimos cinco anos ininterruptos de prática em sala de aula, sem ter passado por nenhuma licença; 4) Ter sido professor(a) atuante nas Escolas Públicas Municipais da Região do Agreste Pernambucano e, por fim, temos o principal critério; 5) Ter aluno(a)s com deficiências, regularmente matriculados (as) em suas turmas.

4.2.2 Critérios de Exclusão

Como critérios de exclusão, tivemos: 1) Não lecionar nas disciplinas de Ciências e/ou Matemática; 2) Ter aluno(a)s com deficiências regularmente matriculados (as) em suas turmas, porém com pouca assiduidade; 3) Lecionar em outras Redes de Ensino, além da Rede Municipal e, por fim; 4) Atuar em outras áreas profissionais além da Docência.

4.3 PERÍODO DE REFERÊNCIA

A pesquisa aconteceu entre os meses de Agosto e Novembro de 2023, sendo esse o período da realização da coleta de dados. De Dezembro de 2023 a Fevereiro de 2024 foi realizada a Análise e Discussão dos dados coletados/produzidos.

4.4 COLETA/PRODUÇÃO DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados utilizamos um *Questionário Fechado*, uma *Entrevista Semiestruturada*, a *Observação Não Participante* e o *Diário de Campo*.

O *Questionário Fechado* serviu como instrumento de seleção dos (as) participantes. Gerhardt *et al.* (2009, p. 72) definem este tipo de questionário como um meio no qual “[...] o informante deve escolher uma resposta entre as constantes de uma lista predeterminada, indicando aquela que melhor corresponde à que deseja fornecer”. Ele apresenta perguntas de caráter fechado, com alternativas de múltiplas escolhas e respostas predeterminadas.

Como desejamos objetividade, mas também conhecer todos(as) os(as) participantes desde o início da pesquisa, adotamos este tipo de Questionário. Acreditamos que ele foi o ideal para coletarmos os dados iniciais e traçarmos o perfil dos(as) mesmos(as), a partir da pontuação alcançada, detalhada posteriormente no capítulo dos Resultados e Análise dos Dados.

Com os(as) quatro participantes selecionados(as), partimos para a próxima etapa da pesquisa, utilizando a *Entrevista Semiestruturada*. Para Gerhardt *et al.* (2009), neste tipo de entrevista há um roteiro preestabelecido, porém ele é usado com flexibilidade. Através dela alcançamos o nosso primeiro objetivo específico, que é *verificar, a partir dos relatos dos(as) professores(as), a existência de uma postura de Tutoria de Resiliência em relação à Inclusão de alunos(as) com deficiência*. Alcançado

o primeiro objetivo específico, partimos para a próxima etapa da coleta de dados, a da *Observação Não Participante*.

Fontana (2018, p. 64) apresenta como definição de *Observação Não Participante* o método que “[...] atrela-se à percepção de que o observador toma contato com o grupo ou com a realidade a ser estudada, mas sem integrar-se a eles”. Através da *Observação Não Participante*, cumprimos com nosso segundo objetivo específico, que foi *identificar aspectos de Tutoria de Resiliência do(a) professor(a) na vivência da sala de aula, a partir da relação entre eles(as) e o(a) aluno(a) com deficiência*.

Durante as observações utilizamos um *Diário de Campo* que serviu como auxílio no registro das percepções de tudo que foi observado. Batista e Gomes (2021, p. 254) ressaltam que ele

[...] consiste num conjunto de narrações que refletem condutas, nas dimensões objetiva e subjetiva, sobre os processos mais significativos da ação. A utilização do diário possibilita descrever a evolução das situações vividas pelos sujeitos participantes da pesquisa, permitindo caracterizá-los ao longo do trabalho.

Acreditamos, portanto, que sua utilização possibilitou o registro de dados que foram observados durante a fase de imersão, sendo esses os nossos instrumentos de coleta que respaldaram a próxima etapa da pesquisa, a *Análise dos Dados*.

4.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados ocorreu a partir da *Análise do Conteúdo* de Bardin. Segundo Bardin (1977, p. 44), ela se classifica como uma pesquisa qualitativa, porque “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio do mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”.

De acordo com Câmara (2013), Bardin classifica a *Análise do Conteúdo* em três fases: *Pré-Análise*, *Exploração do Material* e *Tratamento dos Resultados*. Na *Pré-Análise*, os dados extraídos são organizados de maneira sistemática, tendo em conjunto a essa fase, a realização do que a autora chama de *Leitura Flutuante*. Na *Leitura Flutuante* é realizado um contato inicial com os dados extraídos, com o objetivo de estabelecer uma organização sistematizada dos mesmos, para que em seguida seja realizada a *Exploração dos Dados*. Na *Exploração dos Dados* eles são

encaminhados à Codificação, Classificação e Categorização, para se estabelecer uma organização efetiva do material. Em seguida, temos a terceira e última fase, o *Tratamento dos Dados*, onde eles serão relacionados ao discurso teórico e a pesquisa será discutida, como também encaminhada à fase conclusiva, por meio do(a) pesquisador(a), que

calcado nos resultados brutos, [...] procurará torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa [...] o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido (Câmara, 2013, p. 188).

Como temos por objetivo geral *analisar, através da perspectiva dos(as) professores(as), a importância da Tutoria de Resiliência em relação à Inclusão do(a) aluno(a) com deficiência*, cremos que a *Análise do Conteúdo* funcionou como recurso viável, mediante o tratamento e discussão dos dados que desejávamos empregar.

Acreditamos que a melhor forma de organizar os dados extraídos por meio do *Questionário Fechado*, *Observação Não Participante*, anotações advindas das observações no *Diário do Pesquisador* e *Entrevista Semiestruturada* foi por meio do método de Bardin que nos possibilitou, na fase da Exploração de Dados, realizar a Codificação, Classificação e Categorização de todo o montante que extraímos da coleta de dados.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como descrito anteriormente, a nossa pesquisa de campo se deu em algumas etapas. A primeira, correspondente ao Questionário Fechado, a segunda à Entrevista Semiestruturada e a terceira referente à Observação Não Participante. Ela foi construída de acordo com os aspectos éticos necessários, seguindo as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, pautada na Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e autorizada sob o parecer nº 6.160.102.

Ressaltamos, de antemão, que todos os dados produzidos permanecerão em sigilo e serão apenas divulgados aqui e em eventos científicos, tendo sido preservadas as identidades dos(as) participantes, apenas identificados(as) por nomes fictícios.

A seguir, descreveremos cada uma das etapas da pesquisa, discutindo os resultados encontrados com base no referencial teórico pertinente.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO

Como relatado na Metodologia, as escolas que serviram como campo de pesquisa foram duas Escolas Públicas Municipais localizadas em uma cidade do Agreste Pernambucano, que, por motivo de confidencialidade, as chamaremos de ESCOLA A e ESCOLA B. Apresentaremos uma breve ambientação das escolas no que tange à Inclusão, traçando seus perfis em relação ao espaço físico, equipe multidisciplinar e pedagógica, como também a população de alunos(as) com deficiência.

Quadro 6 – Caracterização da ESCOLA A

ESCOLA A		
Ambiente Físico	Professores(as) e Equipe Multidisciplinar	Quantitativo de Alunos(as) com deficiência
Rampas e Banheiros adaptados	01 Professora de Atendimento Educacional Especializado 10 Profissionais de Apoio Escolar 01 Intérprete de Libras 01 Assistente Terapeuta	55 Alunos(as) com deficiência com Laudo Médico Dois/Duas em processo de Laudação

FONTE: A autora (2023).

A ESCOLA A possuía em seu espaço físico rampas e banheiros adaptados, porém, sem a presença de piso tátil. Sua equipe pedagógica era constituída por uma professora do Atendimento Educacional Especializado, dez profissionais de apoio escolar e um intérprete de Libras, não havendo a presença de professor(a) Brailista. A equipe multidisciplinar era formada por uma Assistente Terapeuta que prestava serviço à rede municipal de ensino, e estava nesta escola uma vez por semana.

Nessa escola havia 55 alunos(as) com apresentação de laudo médico e dois/duas que estavam em processo de laudação. Entre o total de 57 alunos(as) com deficiência (com e sem laudo), 26 eram acompanhados(as) pela professora do Atendimento Educacional Especializado, os(as) demais realizavam atendimentos extra escolares em Unidades de Rede de Apoio do próprio município, organizações não governamentais ou privadas.

Quadro 7 – Caracterização da ESCOLA B

ESCOLA B		
Ambiente Físico	Professores (as) e Equipe Multidisciplinar	Quantitativo de Alunos (as) com deficiência
Rampas e Banheiros adaptados	02 Professoras de Atendimento Educacional Especializado 07 Profissionais de Apoio Escolar	42 Alunos(as) com deficiência com Laudo Médico 15 Alunos(as) em processo de Laudação

FONTE: A autora (2023).

Já na ESCOLA B havia rampas e banheiros adaptados, como também a ausência da presença do piso tátil¹¹. Na equipe pedagógica, havia duas professoras do Atendimento Educacional Especializado e sete profissionais de apoio escolar. Não havia a presença de intérprete de Libras, de equipe multidisciplinar e nem de professor(a) Brailista (mesmo com a presença do aluno com Baixa Visão).

Nessa escola havia 42 alunos(as) com deficiência que apresentavam laudo médico e 15 em processo de laudação. Entre os 57 alunos(as) com deficiência (com e sem laudo), 32 eram atendidos(as) por duas professoras de Atendimento Educacional Especializado. Os(as) demais também eram acompanhados(as) fora da rede escolar, em outras sedes de atendimentos ofertadas pela Secretaria de Educação do município, organizações não governamentais e instituições privadas.

¹¹No caso da ESCOLA B, havia um aluno com Baixa Visão com probabilidade de, no futuro, perder totalmente a visão, segundo o laudo médico.

5.2 ETAPA UM: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO FECHADO

A aplicação do Questionário Fechado ocorreu no mês de Agosto de 2023. Como explicitado, ela contou com a participação de dez professores(as) de Ciências e/ou Matemática, de turmas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Na ESCOLA A participaram seis professores(as) de Ciências e/ou Matemática. Na ESCOLA B, o total foi de quatro professores(as). O motivo da diferença no quantitativo foi que a ESCOLA A possuía um maior quantitativo de professores(as).

Os dez participantes estiveram cientes de que a pesquisa era composta por duas etapas e que apenas quatro deles(as) seriam selecionados(as) para seguir na mesma. Neste primeiro momento, cada um(a) respondeu ao questionário (Apêndice B) com uma duração média de dez minutos. Escolhemos o(a) que tivesse maior tempo de atuação e o(a) com menor tempo de atuação, em ambas escolas, resultando em um professor e uma professora da ESCOLA A e dois professores da ESCOLA B.

Iniciamos perguntando o nome/idade e gênero dos(as) participantes, bem como seu tempo de atuação docente. Destacamos que a partir de agora todos(as) receberão nomes fictícios por um compromisso com o sigilo de suas identidades, assegurando as privacidades.

Em relação à primeira pergunta, temos o tempo de atuação dos participantes e suas respectivas idades, sendo correspondentes a:

Quadro 8 - Tempo de Atuação e Idade dos(as) Participantes da ESCOLA A.

ESCOLA A		
PARTICIPANTE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA	IDADE
MAYCON	03 ANOS	28 ANOS
STEFHANNY	05 ANOS	29 ANOS
LAURA	09 ANOS	39 ANOS
SOFIA	10 ANOS	41 ANOS
MÔNICA	14 ANOS	36 ANOS
ANDERSON	28 ANOS	56 ANOS

Fonte: A autora (2023).

Quadro 9 - Tempo de Atuação e Idade dos(as) Participantes da ESCOLA B.

ESCOLA B		
PARTICIPANTE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA	IDADE
FELIPE	15 ANOS	35 ANOS
RONALDO	15 ANOS	41 ANOS
MARIA	15 ANOS	61 ANOS
KÁTIA	21 ANOS	49 ANOS

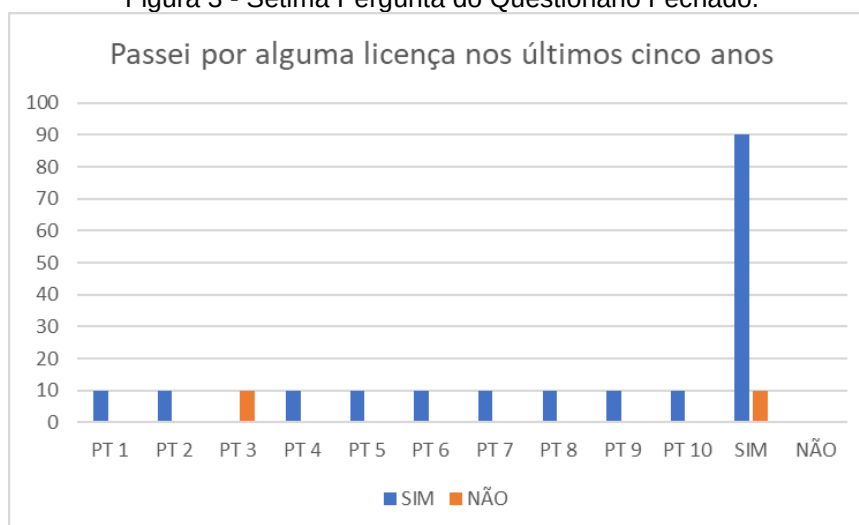
Fonte: A autora (2023).

Para contemplar os nossos critérios de inclusão, utilizamos sete afirmações do nosso Questionário. Nas seis primeiras, todos(as) responderam “SIM”, a saber:

1) *Sou professor(a) da Educação Básica*; 2) *Atuo em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*; 3) *Sou professor(a) de Ciências e/ou Matemática*; 4) *Possuo graduação em Ciências e/ou Matemática*; 5) *Sou professor(a) atuante nas Escolas Públicas da Rede Municipal da Cidade de Caruaru - PE*, e; 6) *Tenho alunos(as) com deficiências regularmente matriculado(as) em minhas turmas (apenas se do 6º ao 9º ano)*. Ou seja, até este determinado ponto, todos(as) os(as) participantes se enquadravam no perfil da nossa pesquisa.

No que diz respeito à sétima afirmativa: 7) *Nos cinco últimos anos ininterruptos de prática de sala de aula, não passei por nenhuma licença*, apenas a participante Sofia afirmou “sim”, tendo sido, por este motivo, desclassificada para a segunda fase da pesquisa.

Figura 3 - Sétima Pergunta do Questionário Fechado.



Fonte: A autora (2023).

Como todos(as) os(as) participantes da ESCOLA A contemplaram os critérios de inclusão e empataram, recorremos ao primeiro critério de desempate e escolhemos o participante *Maycon*, que possuía o menor tempo de atuação docente e o participante *Anderson*, com o maior tempo de atuação.

Na ESCOLA B todos(as) também empataram nas perguntas do questionário. A participante *Kátia* foi a com maior tempo de atuação, sendo a primeira selecionada. Porém, tivemos outro empate, tendo três participantes com o menor tempo de atuação, os(as) participantes *Felipe*, *Ronaldo* e *Maria*. Ao recorrermos ao segundo critério de desempate, a menor idade, selecionamos o participante *Felipe*.

No tópico a seguir, apresentaremos a discussão dos dados a partir da Entrevista Semiestruturada.

5.3 ETAPA DOIS: APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Selecionados os quatro participantes (três participantes homens e uma mulher) para a segunda etapa da pesquisa, realizamos a Entrevista Semiestruturada, a qual teve como roteiro as perguntas que se encontram expostas no Apêndice C. A duração média das entrevistas foi de 25 minutos por professor(a), sendo realizadas nos intervalos e/ou em comum acordo entre a pesquisadora e os(a) participante(s).

Ressaltamos que em alguns momentos os(a) participante(s) se sentiram à vontade para relatar experiências e vivências das suas trajetórias na Educação, momentos esses em que deixamos cada um(a) à vontade, retomando o roteiro preestabelecido em seguida. Por uma questão de objetividade e alcance dos nossos objetivos¹², selecionamos apenas os recortes mais apropriados. Pretendemos, em trabalhos futuros, aproveitar os trechos que nesta pesquisa não foram explorados.

Como Categorias de Análise, utilizamos as temáticas: Resiliência, Tutoria de Resiliência, Zona de Desenvolvimento Proximal, Afeto, Confiança, Diálogo, Parâmetros da inclusão e integração, modelos Médico, Social e Biopsicossocial, como também a perspectiva do Modelo da Multidimensionalidade Humana.

Adiante, apresentaremos as respectivas respostas de cada participante. Nesta

¹² Resgatando o que já foi apresentado, o nosso objetivo em realizar a Entrevista Semiestruturada foi alcançar o nosso primeiro objetivo específico: *Verificar, a partir dos relatos dos(as) professores(as), a existência de uma postura de Tutoria de Resiliência em relação à Inclusão de alunos e alunas com deficiência.*

pergunta, é importante enfatizar que ela será descrita em duas etapas: 1) Iremos expor primeiramente a visão que o(a) participante tinha sobre Resiliência e; 2) Em seguida será refletido e discutido sobre a Tutoria de Resiliência (Apenas a participante *Kátia* respondeu diretamente a pergunta, sem a necessidade de a dividir).

A primeira pergunta roteirizada na Entrevista Semiestruturada foi:

1) O que você entende por “Tutoria de Resiliência em Professores(as)”?

Ao realizarmos essa pergunta, tínhamos como objetivo verificar o conhecimento prévio do(a) entrevistado(a) sobre a temática a ser discutida. Por mais que todos(as) tivessem lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), queríamos saber a familiaridade que tinham em relação à temática.

Recorte 1 - Maycon: *“A Resiliência [...] se refere a forma como eu ajo e tenho atitude em certas situações [...]. Em professores, seria uma formação de como o professor se porta, se comporta [...] em sala de aula.”*

Aqui vemos que *Maycon* associou a Resiliência ao comportamento e ações que cada indivíduo possui frente às circunstâncias da vida. Podemos aproximar a sua fala ao conceito de adaptação que é intrínseco às discussões sobre Resiliência, como discorrido na Fundamentação Teórica, por Frankl (2011). Aqui, é possível relacionar essa “forma como eu ajo e tenho atitudes em certas situações”, com a adaptatividade e a flexibilidade necessária, para ser Resiliente em determinadas situações corriqueiras da vida.

Quando perguntado sobre a relação da Resiliência e a Tutoria, ele acrescentou que:

Recorte 2 - Maycom: *“É desafiador, já que os alunos não estão interessados, nem vendo importância na educação para suas vidas”.*

Observamos que ele relacionou a Tutoria ao desafio do(a) docente em desenvolver uma relação de confiança com o(a) aluno(a). Como vimos na discussão teórica, a relação de confiança constitui um dos pilares da Tutoria de Resiliência, sendo bastante pertinente a sua visão referente à pergunta de número um.

Já *Felipe*, apresentou a seguinte resposta:

Recorte 3 - Felipe: *“Seria ser perseverante [...]. Acredito ser primordial para a gente que trabalha na sala de aula, com Educação [...]. A resiliência tem que ser ao cubo*

(ou seja, triplicada) *só acho que às vezes não precisava de tudo isso (para sermos resilientes) se a gente pegasse uma forma mais bem elaborada (de educação), se as pessoas levassem um pouco mais a sério, acho que seria mais fácil. Mas nesse sentido de Resiliência, procuro sempre dar o meu melhor*”.

Para *Felipe*, se o sistema educacional brasileiro não fosse tão desgastante para o(a) docente, talvez não fosse necessário tanto investimento por parte da classe profissional, tendo relacionado a Resiliência ao esforço, encarada como necessária ao enfrentamento dos desafios apresentados na profissão. Ou seja, os fatores de risco que a profissão apresenta como situações necessárias para a sua existência.

Quando ele falou sobre perseverança, observamos que o mesmo atribuiu à Resiliência a capacidade de superação de um dado sofrimento, que neste caso foi representado pelos desafios da profissão.

Em nossa fundamentação teórica abordamos a característica da Resiliência de fazer o ser humano se reinventar frente às adversidades, extraíndo do pior cenário um crescimento interno que reverbera nas ações daquele(a) que vive as experiências de modo fortemente Resiliente. Vimos que as situações de risco não são determinantes na conclusão de uma dada vivência, pois são nessas situações que surge a manifestação de ações Resilientes. Essas ações muitas vezes cruciais para geração de um bom desempenho, sendo esse o desejo de *Felipe* quando ressalta a importância de sempre dar o seu melhor.

Ele compartilhou a necessidade do fortalecimento da Resiliência diante do enfrentamento dos desafios da profissão que, segundo ele, não seriam necessários, caso ela fosse mais valorizada. Logo, podemos concluir que para o participante, a resiliência esteve relacionada à resistência frente às dificuldades apresentadas pela vida. Para ele, ser Resiliente implicaria na superação de tais adversidades.

Quando perguntado sobre a Tutoria de Resiliência, afirmou:

Recorte 4 - *Felipe*: “*acredito que sempre quando estou tentando entender a visão dos meus alunos, quando busco compreender a forma deles se comportarem [...], mas a gente tenta trocar, pois até eles mesmos acabam nos motivando também, tem vezes que a gente motiva eles e assim vai*”.

Em sua resposta, vemos que o professor aproximou sua perspectiva de Tutoria de Resiliência ao que foi discutido no capítulo dois, tópico cinco, de nossa fundamentação teórica, intitulado “O afeto, a confiança e o diálogo no estabelecimento da tutoria de Resiliência na relação professor(a) e aluno(a)”.

Podemos observar que o diálogo (seja através de uma troca verbal ou não verbal) é um aspecto apresentado na fala do participante. Ao afirmar que havia uma troca mútua com seus/suas alunos (as), podemos relacionar tal fala ao que Freire (2017) e Brasil (2019) apontam sobre a perspectiva do diálogo na Educação a qual relacionamos aos processos Resilientes característicos da Tutoria de Resiliência. Esses autores afirmam que por meio da troca, estabelecida mediante o diálogo, ocorre a oportunização do fortalecimento dos laços entre o (a) professor(a) e aluno(a), por intermédio de uma ação reflexiva.

Na resposta do professor *Felipe*, observamos que em muitos momentos, segundo sua perspectiva, a Tutoria de Resiliência ocorreria pela intervenção do diálogo, carregada de motivação, tanto da sua parte, como da parte de seus/suas alunos(as), que também acabavam por serem agentes Resilientes para o professor.

Já a participante *Kátia*, relacionou diretamente a Resiliência com a Tutoria em sua resposta, vinculando o atendimento a seus/suas alunos(as) com deficiência, respondendo diretamente o que acredita ser a Tutoria de Resiliência. Como resposta, temos o seguinte:

Recorte 5 - Kátia: *“Nós teríamos que ter um olhar diferenciado para esse público na sala de aula. É o que a gente precisa para atender à necessidade deles”.*

Na resposta de *Kátia* foi possível observar o discutido sobre a perspectiva da Inclusão por Mantoam (2003), que destaca ser esta uma educação voltada às reais necessidades dos(as) alunos(as). Podemos também relacionar este aspecto à Tutoria de Resiliência, pois atender às necessidades dos(as) seus/suas alunos(as), gerando afetividade por meio da abertura genuína ao que de fato ele(a) precisa para se desenvolver, caracteriza a Tutoria de Resiliência.

O participante *Anderson* respondeu “não” para a pergunta, afirmando que não conhecia as temáticas. Consequentemente, realizamos uma breve introdução de ambas temáticas e em seguida o participante partiu para responder a pergunta de número dois.

2ª) Você acredita que essa Tutoria seja um diferencial na relação professor(a) e aluno(a) com deficiência? Por quê?

O participante *Maycon* respondeu a essa pergunta com a seguinte afirmação:

Recorte 6 - Maycon: *“Acho que é um baita diferencial. Quando eu me deparo com*

alunos autistas, por exemplo, eu não sei como agir com eles. [...] Às vezes eu prefiro nem agir, deixar o aluno à vontade, porque eu não sei de que forma ele está hoje. Então, seria perfeito a Tutoria de Resiliência, pois me auxiliaria a me comportar frente ao aluno com deficiência”.

Na resposta de *Maycon* constatamos um sincero e justo desabafo, pois assumiu não saber agir frente ao(à) aluno(a) com deficiência em determinadas situações. Como discutido por Glat e Blanco (2007), a escola apresenta uma enorme dificuldade em vivenciar a Inclusão. Incluir as especificidades de cada aluno(a) é um enorme desafio para a Educação nos dias atuais. Infelizmente a Educação brasileira ainda enfrenta muitas dificuldades em termos de Inclusão, sendo esta perspectiva recente.

A LBI, como vimos, é de 2015, portanto, não há nem dez anos desde sua criação. Nesse sentido, há muito o que se fazer em termos de formação de professores (as), formação continuada, adaptação do ambiente escolar, equipe de profissionais qualificados (as), entre outros desafios e a queixa do professor nos parece legítima.

Porém, ao afirmar que a Tutoria de Resiliência seria um grande diferencial na prática docente, *Maycon* pareceu focar na necessidade de “receber” uma tutoria, ou seja, de receber uma formação continuada que lhe desse suporte frente a esses desafios e “*que o auxiliaria a se comportar melhor*”, sendo assim possível o seu apoio para aquele(a) aluno(a) com deficiência. Claro que há desafios em instâncias gestoras, mas Tutoriar, em termos de dialogar, estabelecer confiança e construir laços afetivos saudáveis, fazem uma enorme diferença na relação professor(a)-aluno(a).

Já o participante *Felipe* nos trouxe como resposta o seguinte (Recorte 7):

Recorte 7 - *“Com certeza. Isso aí já vem da nossa formação. Eu me formei há dez anos [...] e da própria formação [...] a gente já vem com esse déficit, [...] deixa a desejar. Então a gente tem que está buscando formações e aperfeiçoamentos”.*

Ele associou a Tutoria de Resiliência à formação acadêmica, afirmando que ela não o preparou suficientemente para a realidade de uma sala de aula Inclusiva. Como anteriormente afirmado, a perspectiva Inclusiva abraça todas as diferenças, não se limitando apenas a um padrão específico de aluno(a), mas compreendendo que todos(as) possuem necessidades específicas, necessidades essas que extrapolam a ordem do conteúdo, já que estamos falando de um modelo Biopsicossocial. Lembramos que esse se refere às diversas necessidades e dimensões do ser

humano, as quais podemos relacionar à Teoria de Röhr (2013), que apresenta a nossa constituição multidimensional, correspondente às múltiplas necessidades.

Logo, na resposta de *Felipe* há mais uma afirmação no que se refere aos desafios da escola Inclusiva no nosso país, pois em termos de lei, a LBI é bastante abrangente, trazendo em um dos seus objetivos principais a acessibilidade, com a quebra das barreiras que impedem o acesso universal de todos(as) na usufruição dos seus direitos como cidadãos(ãs).

Porém, infelizmente, na prática há muito a ser feito, como por exemplo o preparo docente para essa nova realidade de escola. Para Glat e Nogueira (2007), a perspectiva Inclusiva trata de uma reorganização no sistema de educação, tendo como consequência mudanças e reformas no que tange às esferas que compõem esse sistema, sendo uma dessas a formação docente e sua qualificação, como também o preparo para a adequação às necessidades advindas da nossa realidade em sala de aula.

A participante *Kátia*, ao ser indagada sobre a pergunta número dois, respondeu o seguinte:

Recorte 8 - *“Sim. Acredito. Pois a partir do momento que você consegue lidar com essa visão diferenciada, você consegue se aproximar desse aluno (com deficiência) e consegue passar uma segurança para ele. Em relação a tudo. Em relação à disciplina, ele não se sentir inibido para perguntar, chamar quando tiver alguma dúvida”.*

No Recorte 8 há um dos aspectos que foi trabalhado em nossa discussão teórica por Bollnow (1971): a confiança. Quando *Kátia* considera que ao se possuir uma visão diferenciada se “[...] consegue se aproximar desse aluno” e “[...] passar segurança”, temos o aspecto da confiança sendo trabalhado na relação professor(a) e aluno(a) com deficiência.

Quando afirmou que “[...] a partir do momento que você consegue lidar com essa visão”, a participante parecia estar se referindo à quando o(a) docente reconhece as necessidades específicas de cada aluno(a) com deficiência, fazendo o que lhe cabe, dentro das suas possibilidades profissionais no que se refere ao tempo *versus* demanda, para auxiliar este(a) aluno(a).

Como na entrevista foi observado que a resposta de *Kátia* se inclinava à temática da importância da confiança estabelecida na relação professor(a) e aluno(a)

com deficiência, perguntamos se ela acreditava que isso seria um diferencial. Sua resposta está presente no Recorte 9:

Recorte 9 - *“Acredito, pois para o aluno que tem confiança no professor, torna-se mais fácil chegar junto[...]. Já escutei frases de alunos que chegaram até mim e falaram: Professora, eu amo a senhora, mas odeio a Matemática (risos). E porque ele diz isso? Porque ele se sente seguro em me dizer isto, como pessoa e não apenas professora, de chegar perto e conversar, mesmo ele não gostando da disciplina, [...] a dificuldade vem de base, [...] o caso dele é diferenciado. Então [...] eu tenho que ter um olhar diferenciado”.*

Neste Recorte, portanto, *Kátia* estava exemplificando o caso de um aluno que possuía deficiência, mas que não gostava de Matemática. Ela afirmou que mesmo ele não gostando da matéria, a relação era maravilhosa, ao ponto do aluno externalizar a sua antipatia pela disciplina e declarar que a amava. Neste exemplo, além do aspecto da confiança houve o afeto como parte integrante da Tutoria de Resiliência, favorecendo a abertura do aluno para desabafar sobre algo que o afligia no processo de aprendizagem. Dessa forma, *Kátia* refez a sua rota e *“[...] um olhar diferenciado”* frente aos processos de construção do conhecimento por parte deste aluno foi construído naquele espaço relacional.

Para concluir o bloco da pergunta de número dois, temos a resposta do participante *Anderson*, apresentada no Recorte 10:

Recorte 10 - *“Acredito que seja essencial [...] se você não consegue interagir com o aluno, não consegue dialogar de forma mais eficiente, mais coerente, [...] você não descobrir quais são as dificuldades dele, [...] não vai conseguir trazer ele para você e fazer com que ele realmente queira estudar”.*

Anderson nos trouxe como contribuição um dos aspectos da Tutoria de Resiliência: o diálogo. O diálogo, quando realizado na Educação, como afirmado por Brasil (2019), fortalece os laços Resilientes. Além disso, facilita a disponibilidade, como aponta Freire (2017).

Entendemos que será através do diálogo que muitas vezes o(a) docente irá se aproximar das reais necessidades educacionais daquele(a) aluno(a) com deficiência. Como bem considerou *Anderson*, se não houver disposição para diálogo, torna-se impossível *“[...] descobrir quais são as dificuldades”* desse(a) aluno(a), como também o(a) instigar para que *“[...] realmente queira estudar”*. Caso não seja descoberto quais as reais dificuldades e necessidades que devem ser supridas na Educação dos(as)

alunos(as) com deficiência, como de fato haverá um real interesse da parte deles(as) em estudar? Esta é uma importante reflexão que deve ser feita da nossa parte.

Dando sequência à pesquisa, a terceira pergunta que elaboramos foi:

3ª) Você se considera um(a) “Tutor(a) de Resiliência” para seus aluno(a)s com deficiência? Explique:

Ao responderem a essa pergunta, todos(as) apontaram que não se consideravam Tutores de Resiliência. O professor *Maycon* respondeu da seguinte maneira:

Recorte 11 - *“Sinceramente não. [...] cada aluno é um e cada ser é diferente. Todo dia esse ser se comporta diferente. Tem dias que quer fazer a atividade, tem dias que não. Tem dia que eu chamo “Renato”¹³ e ele não me responde. Aí eu acabo, mediante aos outros alunos que me mantém estressadíssimo, não me dirigindo a ele como deve ser, então eu não me considero um Tutor de Resiliência”.*

Na sincera resposta de *Maycon*, observamos que ele não se considerava um Tutor devido às limitações que vivenciava na atividade docente. Ele lecionava em mais de seis turmas, com uma média de 35 a 40 alunos. Aqui identificamos o desabafo de um profissional que possuía uma alta demanda e que em alguns momentos não conseguia suprir as necessidades do seu aluno com deficiência, Renato.

É válido ressaltar, contudo, que a Tutoria de Resiliência vai muito além das práticas metodológicas. Ser Tutor(a) de Resiliência, como visto em nossa discussão, está voltado à sensibilidade e disponibilidade do(a) docente em compreender a unicidade do (a) seu/sua aluno(a) com deficiência, suas reais necessidades, fazendo o que estiver ao seu alcance para orientar e auxiliar no processo de aprendizagem.

Em resposta à pergunta três, *Felipe* nos trouxe a seguinte contribuição:

Recorte 12 - *“Assim... a gente tenta. É um desafio, é novo, a gente está engatinhando ainda. A lei foi de 2015, faz um tempinho, mas teve a pandemia aí eu confesso, preciso melhorar bastante, preciso me atentar mais a essas questões. Eu me preocupo, mas eu preciso me preocupar mais”.*

Na resposta de *Felipe* é possível ver claramente que uma das maiores dificuldades da perspectiva da Tutoria de Resiliência voltada para o público de alunos(as) com deficiência é a vivência da nossa realidade da Educação, a necessidade da Inclusão, como criticamente apresentamos nos pensamentos das

¹³ Nome fictício.

autoras Mantoan (2006) e Glat e Blanco (2007). Como visto, a perspectiva da Integração hoje nas escolas se mostra insuficiente. Tratar de Inclusão vai muito além das pessoas com deficiência. Claro que nosso foco aqui são as necessidades educacionais desses(as) alunos(as), porém a Inclusão implica em uma universalização da Educação para todos(as), mediante uma abordagem multidimensional do ser humano, como destacamos em Röhr (2013).

No atual contexto, a Educação, infelizmente, não supre as necessidades multidimensionais dos(as) alunos(as). Quando falamos em deficiência, como veremos adiante, nem o básico é oferecido aos(as) alunos(as), muito menos lhes é oferecido(a) uma formação integral.

A perspectiva Inclusiva defende a ideia de uma Educação que, além de estar disponível para todos(as), seja capaz de oferecer o desenvolvimento das potencialidades, independentemente de suas diferenças. Como analisamos nas colocações de Kather e Sousa (2018), a Inclusão advém de uma proposta facilitadora de integração social. Além disso, quando se tratam das diferenças, aqui elas são valorizadas e trabalhadas para o crescimento social, intelectual, político, profissional, emocional, entre outros que a Educação possa atingir. Portanto, é importantíssima a fala dele, porque nela está registrada essa realidade precária da Educação.

Dando sequência à apresentação das respostas de nossos participantes, a professora *Kátia* afirmou que diante do que foi exposto e explicado sobre a Tutoria de Resiliência, é possível sim, se considerar uma Tutora de Resiliência, tendo se colocado da seguinte forma:

Recorte 13 - *“Para mim a Tutoria é muita coisa. Não vivemos nem um terço. Mas de acordo com o que você disse, então eu acho que sim agora. Da minha parte isso existe. Tem alunos que não queriam nem me ver pintada a ouro, como o caso de Ezequias¹⁴ (aluno autista) por exemplo. Ele não queria ir para as aulas de Matemática. Porém, com o tempo, fui conversando com ele e ele me disse que não gostava de Matemática, mas disse a ele: “Veja, na vida a gente não pode viver apenas com o que gosta não. A gente tem que saber lidar com o que não gosta também. [...] Depois que falei com ele, percebi que ele começou a faltar menos. Ele ainda falta, mas quando vem ele diz: “Eu vim viu professora?”. Aí eu digo a ele: “Sim, estou lhe vendo. Muito bem!”*

Na resposta dela, mais uma vez, podemos observar que o diálogo foi uma importante fonte de motivação para o aluno Ezequias. Por mais que ele detestasse a

¹⁴ Nome fictício.

Matemática, a aproximação de *Kátia*, sua busca em saber quais os motivos de sua falta e seu desânimo frente à disciplina, motivou-o. Se *Kátia* tivesse sido indiferente ou alheia ao desinteresse deste aluno, sem estabelecer um diálogo motivador, talvez Esdras não mais frequentasse as aulas, podendo chegar até a desistir da Educação, como acontece com vários alunos(as) com deficiência, que, ao não receberem apoio, desmotivam-se a concluir o percurso da Educação básica. A situação mencionada pela professora *Kátia* pontua bem o que Freire (2017) e Brasil (2019) trazem sobre o diálogo, mostrando o quão fundamental ele é para o fortalecimento da Tutoria de Resiliência.

Por fim, temos a resposta de *Anderson*, que foi uma afirmação logo após a minha abordagem explicativa. Porém, de forma espontânea, logo respondeu à pergunta seguinte a ser explorada a seguir.

4ª) Se sua resposta anterior foi “sim”, poderia descrever alguma situação em que consideraria ter agido como um(a) Tutor(a) de Resiliência durante seu magistério com alunos(as) com deficiência? Caso tenha sido “não”, conseguiria recordar algum momento em que isso poderia ter ocorrido?

Antes de apresentarmos as respostas dos participantes, vale ressaltar que todos responderam “não” à resposta anterior, entretanto, esclarecemos que a Tutoria de Resiliência está muito vinculada ao relacionamento do(a) docente com seu aluno(a), indo além das metodologias focadas na mera aprendizagem dos conteúdos. Explicamos que estava relacionada à construção afetiva entre professor(a) e aluno(a) com deficiência. Ou seja, da confiança, diálogo e capacidade de compreender que cada aluno(a) possui suas necessidades; necessidades essas que precisam ser supridas para a evolução qualitativa do seu processo de aprendizagem.

Após essa explicação, cada um deles foi compreendendo melhor a temática. *Maycon*, no Recorte 14, relatou o seguinte:

Recorte 14 - “[...] eu me considero. [...] eu procuro esse afeto, mesmo eu não obtendo uma resposta do aprendizado do aluno, eu procuro afeto. [...] em outra escola eu tenho um aluno com Síndrome de Down. Ele já é afetuoso por natureza, mas [...] eu sempre tento me aproximar dele. Tanto que nesse início de ano, [...] a auxiliar (Profissional de Apoio Escolar) dele me disse: “Ele (o aluno) me falou que tem duas pessoas que ele gosta aqui na escola, sou eu e você”. Eu acho que ele está entendendo que eu estou respeitando o espaço dele. [...] desta forma, sim, eu me considero um Tutor de Resiliência. Inclusive, você me fez lembrar de um problema com os pais, pois eles também devem ser Tutores de Resiliência. [...] eu lembrei de um aluno (nesse caso ele já cita outro aluno), autista nível um. Ele é comunicativo, interage com o conteúdo [...]. Ele não tinha habilidade para realizar os cálculos, [...] tinha uma certa

discalculia¹⁵, porém, eu percebi que ao responder no quadro, ele se dava bem. Essa é uma forma de Tutoria de Resiliência, né? [...] Na última unidade eu mandei uma atividade de revisão de conteúdo, [...] a mãe dele chegou revoltada, dizendo que o filho dela não aprendia desta forma. A partir daí, o menino mudou [...], ele não interage mais na sala de aula [...] e está paralisado. Não interage mais, não presta atenção e vive de cabeça baixa. Infelizmente, fui orientado pela coordenação que não posso intervir.

O que nos chamou atenção em sua fala foi a atitude de respeitar as diferenças de seu aluno e compreender que ao acolher favorece o seu processo de aprendizagem. Em sua vivência, respeitar o tempo e espaço do aluno com Síndrome de Down resultou em uma construção afetiva positiva e recíproca. O *feedback* vindo da parte do aluno foi significativo, sugerindo-nos ser o afeto um importante parâmetro da Tutoria de Resiliência estabelecida na relação professor(a) e aluno(a) com deficiência.

Quando ele fez o segundo relato, temos um claro exemplo de que o respeito ao tempo e ao modo de aprendizagem de cada aluno(a) com deficiência faz muita diferença. Ao demonstrar sensibilidade, *Maycon* observou que o modo de aprendizado do seu aluno era indo ao quadro resolver os cálculos. Através deste ato, seu aluno começou a apresentar um bom desenvolvimento na matemática, demonstrando boa resolução das questões, além de uma interação com inclinação ao interesse na matéria.

Podemos considerar, portanto, que, além de sensível e afetuoso, ele estabeleceu uma relação de confiança no potencial dos(as) seus/suas alunos(as) com deficiência. No caso do segundo relato, ele não limitou o aluno aos processos de aprendizagem padrão, mas o observou bem, ao ponto de perceber que seu caminho de aprendizagem era diferente dos demais, observando potencialidades a serem desenvolvidas. Infelizmente houve a interferência da família, que afetou o crescimento que o aluno vinha apresentando. Porém, como o nosso foco não está direcionado às demais variáveis da Tutoria de Resiliência, como é o caso da família, da comunidade e sociedade, não iremos aprofundar nossa discussão neste ponto. Consideramos, contudo, ser este um importante tema a ser abordado em pesquisas futuras, pois entendemos que apenas a Tutoria de Resiliência, em casos específicos como este, não é suficiente para o pleno desenvolvimento do (a) aluno(a) com deficiência.

¹⁵ Segundo Peretti (2009, p. 16), a discalculia “[...] é um problema causado por má formação neurológica, que se manifesta com a dificuldade da criança em realizar operações matemáticas, classificar números e colocá-los em sequência”.

Dando continuidade, *Felipe* apresentou o seguinte relato referente à pergunta de número quatro (Recorte 15):

Recorte 15 - *“Já tive alguns alunos deficientes visuais que foi bem difícil. Como você explica a Matemática a um aluno deficiente visual? Porque, muitas vezes, na nossa prática a gente fala: ‘Essa reta aqui em cima!’ E, nesse caso, como se faz com um aluno deficiente visual? Mas eu tive uma experiência bem interessante. Hoje esse aluno fez curso superior, está trabalhando, está bem encaminhado. Porém, lembro que na época, devido a sua condição, ele queria desistir devido às dificuldades, que eram muitas. Mas a escola estava com um amparo muito bom, com salas específicas e com um apoio de um professor Brailista. Eu conversava muito com ele, dava apoio para não desistir, passou a gostar mais da matéria e a se dedicar mais. Ele não foi para a área de matemática, mas seu curso superior foi na área de exatas.*

No relato de *Felipe* houve mais uma forma de assegurar o quão benéfica se torna a Tutoria de Resiliência na prática docente voltada aos(as) alunos(as) com deficiência. Houve uma construção afetiva que afetou positivamente um aluno que apresentava diversas dificuldades na aprendizagem devido a sua condição visual. Ao estabelecer um diálogo, carregado de apoio e credibilidade, estabelecido pela confiança do docente para com o aluno, vemos que além de não desistir dos seus estudos, este alcançou o nível superior na mesma área de ensino que anteriormente apresentava dificuldades na aprendizagem. Ressaltamos que, conforme Bollnow (1975) pontua, a confiança é um ato que imputa ao ser humano aquele que lhe há de melhor, transformando suas potencialidades em grandes conquistas, como foi o caso deste relato de *Felipe*.

É importante ressaltar que o apoio da escola, ao contratar um professor *Brailista*, deu-nos um indicativo de que possuía uma perspectiva Inclusiva, permitindo a esse aluno meios de alcançar seu pleno desenvolvimento a partir de recursos metodológicos e profissionais que suprissem suas necessidades educacionais. Aqui temos um belo exemplo de como a Inclusão pode fazer com que todos(as) alcancem o ensino de nível superior, independente de suas diferenças.

Como resposta à quarta pergunta, *Kátia* fez um relato muito interessante, relato este que tratou claramente sobre a Tutoria de Resiliência com alunos(as) com deficiência, tendo sido, inclusive, possível observar na segunda parte da coleta de dados, na ocasião da Observação Não Participante. No Recorte 16, apresentamos o seu depoimento:

Recorte 16 - *“Sim. Uma ex-aluna daqui. Quando eu cheguei para trabalhar aqui, no período da pandemia, eu sempre dei minhas aulas online, pegava a câmera, me conectava e dava minhas aulas. Eu comecei a sentir falta de uma aluna (autista) do 8º ano. Essa aluna aparecia, passava tempos e tempos, depois sumia. Quando ela apareceu eu disse a ela: ‘Olhe, quando terminar a aula fique conectada, quero conversar com você’. E aí eu conversei com ela, perguntei porque ela sumia, porque ela não acompanhava as aulas, perguntei se ela tinha algum problema com internet, se ela tinha um telefone que fazia conexão, se tinha um computador e ela respondeu: ‘Não tenho’. Ela me contou algumas coisas que aconteciam na vida dela e eu fiquei chocada, então eu procurei o gestor. O gestor me disse: ‘Kátia, ela é acompanhada pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado)’. Então eu perguntei: ‘Então o que ela me disse é mentira?’ E ele me respondeu que ‘não’, mas me disse que nem tudo que ela falava eu devia confiar, porque ela fantasiava demais. Bom, passou o tempo e voltamos ao presencial e ela se aproximou de mim e [...] ela até dizia: ‘Professora, a senhora quer ser minha mãe? A senhora é tão mãe’. E eu pensava: ‘Meu Deus, essa menina não tem mãe!’ Fui investigar e vi que os pais são separados e que ela morava com a avó, pois tinha que ficar com a mãe. E eu dizia a ela: ‘Você tem que se interessar mais por Matemática’. E ela me dizia assim: ‘Professora, eu não aprendo Matemática. Eu nunca aprendi’. E eu disse [...]: ‘Você aprende sim, igual a todo mundo’. Então [...] quando eu terminava de dar minhas aulas, ela ficava, e para onde eu ia [...] ela ia comigo. Aí ela me perguntava: ‘Professora, a senhora tira as minhas dúvidas?’ E eu respondia: ‘Tiro’. Naquele momento que ela vinha, eu já passava uma atividade extra e ela ficava empolgada, eu via aquele interesse nela, aquela vontade, que me chamou atenção. [...] Ela ficou comigo no 8º e 9º ano, no 9º ano ela já estava mais segura. Bom, resumindo a história, [...] ela conseguiu, ano passado, trabalhar no Santander, como Menor Aprendiz. Ela me disse que [...] está sendo a monitora de Matemática da turma dela do Ensino Médio.”*

Nesse relato temos um claro exemplo de como a Tutoria de Resiliência em alunos(as) com deficiência pode fazer a diferença. A aluna passou de detestar a matemática, para se tornar monitora da disciplina em um nível maior em termos de conhecimento. Neste exemplo, analisamos o quão importante foi o diálogo, logo no início, quando a professora observou as ausências da aluna em suas aulas. Ao dialogar de forma acolhedora, esta retribuiu, abriu espaço para a criação de um vínculo afetivo através da confiança que foi estabelecida por meio da relação com a professora. Aqui novamente observamos a importância do diálogo como fortalecedor da Tutoria de Resiliência, conforme discutido por Brasil (2019).

Podemos constatar, de forma muito clara, que Kátia confiou na capacidade da aluna, auxiliando-a sempre que necessário, ao realizar exercícios extras e ao falar para a aluna que ela era capaz, assim como todas as demais pessoas. O efeito dessas palavras na vida da aluna fez total diferença, fazendo com que de desinteressada na disciplina de Matemática, ela passasse a obter bons resultados na mesma.

No exemplo dessa professora, houve todos os elementos que discutimos sobre a Tutoria de Resiliência. Houve a criação de um vínculo afetivo positivo, demonstrado através do carinho de ambas ao longo da relação acadêmica, houve a confiança ao acreditar no que havia de melhor na capacidade da aluna, como também por parte da aluna ao confiar nela e expor suas dificuldades na disciplina e, por fim, houve o diálogo, estabelecido como ponto de partida para todo crescimento e desenvolvimento da aluna.

Outro ponto que podemos explorar foi a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotski, 1991) no aprendizado desta aluna. Quando *Kátia* referiu que observou um grande esforço e o efetivo desempenho por parte da aluna, ela estimulou o desenvolvimento real da aluna, que correspondia à capacidade de resolução de problemas de forma independente. Ao mesmo tempo, a professora instigou o desenvolvimento potencial através do esclarecimento das dúvidas trazidas ao resolver os exercícios por ela elaborados. Logo, como visto em nossa discussão teórica, quando trouxemos Vygotski (1991) como referencial, a Tutoria de Resiliência também se mostra presente neste espaço da aprendizagem, quando o(a) docente, apresentando-se como um(a) Tutor(a), estimula a aprendizagem do(a) seu/sua aluno(a) através da Zona de Desenvolvimento Proximal.

E, para concluir as respostas referentes à quarta pergunta, apresentamos a resposta de *Anderson*, no Recorte 17:

Recorte 17 - *“Nessa época eu trabalhava em Xicuru (Zona Rural de uma cidade do Agreste Pernambuco) e ele (o aluno) não tinha uma visão 100%. [...] Lembro que a gente (aqui Anderson se refere a ele e a equipe escolar) começou a acompanhar ele de forma mais próxima. A partir daí começamos a desenvolver trabalhos manuais e até trabalhos auditivos, para que a partir dali ele começasse a se desenvolver [...]”*

No relato de *Anderson*, encontramos o exemplo de uma equipe escolar que se esforçava para obter o desenvolvimento de seus(suas) alunos(as). Ele não relatou quais as condições da escola, porém podemos deduzir que nesta escola da Zona Rural, diferentemente da escola do participante *Felipe*, não havia a presença de um(a) professor(a) *Brailista*, muito menos de uma equipe multidisciplinar que apoiasse a prática do docente junto a este aluno com Deficiência Visual.

Porém, o fato da escola não desistir do aluno e reunir esforços para alcançar o melhor desempenho e desenvolvimento dele, demonstrou que uma rede de apoio é importante e faz parte dos processos Resilientes. Cassol e De Antoni (2011)

asseguram que uma rede de apoio saudável é caracterizada por um conjunto de relações significativas. No caso do relato de *Anderson*, a escola ocupava esse lugar, revestindo-se de importância na vida do aluno, fazendo o possível para transformar a realidade social do mesmo.

Este aluno, além de não desistir da Educação básica, como será visto mais adiante na resposta de *Anderson* à quinta pergunta, chegou a agradecer ao professor, como também à toda equipe escolar pela sua conclusão do ensino fundamental, demonstrando gratidão e reconhecimento. O suporte Resiliente da escola, mesmo sem os meios ideais, felizmente disponibilizou a Tutoria de Resiliência a este aluno.

Partindo para a última pergunta da entrevista, temos:

5ª) Algum(a) de seus/suas aluno(a)s com deficiência já relatou, ou demonstrou, o quão fundamental foi o seu suporte afetivo durante o exercício de seu magistério? Caso sim, favor relatar.

Ao realizar essa pergunta, desejávamos agora saber dos possíveis retornos por parte dos(as) alunos(as) com deficiência. Aqui todos os professores e a professora trouxeram como exemplo os(as) alunos(as) citados(as) na pergunta anterior. Como resposta a essa indagação, responderam afirmativamente, existindo em alguns casos uma expressiva gratidão por parte desses(as) alunos(as). Esse *feedback* positivo demonstra que de fato a Tutoria de Resiliência na docência fez um enorme diferencial na vida desses(as) alunos(as), pois como vimos nos casos relatados, todos(as) os(as) alunos(as) apresentavam suas dificuldades, mas com a intervenção docente, superaram as mesmas e obtiveram sucesso na vida educacional.

Relembremos o caso do aluno do professor *Felipe*, com Deficiência Visual, que entrou na Universidade em um curso na área de Exatas, mesmo tendo tido dificuldades em Matemática na Educação básica. O mesmo se deu com a aluna Autista de *Kátia*, que além de superar suas dificuldades em Matemática, tornou-se monitora da disciplina no ensino médio, tendo obtido sucesso em sua vida profissional ao alcançar um estágio em uma agência bancária. Por fim, tivemos o relato do aluno do professor *Anderson*, que não desistiu da sua Educação básica, chegando a concluir os seus estudos, mesmo com dificuldades relacionadas à perda de visão.

No caso do aluno do professor *Maycon*, também podemos afirmar que houve aspectos positivos referentes à Tutoria de Resiliência, mediante os avanços referidos na aprendizagem da Matemática, porém, neste caso, a interferência da família infelizmente pareceu dificultar o progresso do aluno. Como dito anteriormente, não foi

possível investigar este ponto trazido pelo professor, porém entendemos ser este um enfoque interessante para pesquisas futuras relacionadas à importância da rede de apoio Resiliente, para o sucesso dos(as) alunos(as) com deficiência.

Apresentaremos, a seguir, as respostas de cada participante referentes à pergunta número cinco. No Recorte 18, está exposto o pensamento de *Maycon*:

Recorte 18 - *“O aluno com Síndrome de Down. Ele [...] tem uma dificuldade de memória, ele não tem nada diagnosticado, [...] mas se eu ensino algo a ele hoje, no dia subsequente ele já não sabe mais. [...] Então, junto ao auxiliar, fizemos um trabalho com ele [...]. O nosso trabalho está sendo preparar ele para a vida cotidiana. Hoje ele sabe identificar as cédulas [...]. Teve um dia que eu e Joelma¹⁶ (a auxiliar) fizemos um teste com ele. Lá na escola os alunos fazem uma cotinha¹⁷ para arrecadar dinheiro para a formatura da escola, aí teve um dia que [...] colocamos ele para ir sozinho pedir o lanche e receber o troco. Ele fez isso e com sucesso. Para nós isso foi uma alegria imensa. Contamos para os professores, para a coordenadora [...]. Hoje eu vejo que a questão da afetividade teve um baita significado para ele, tanto que ele já disse que eu e a auxiliar de apoio escolar dele, somos as pessoas que ele mais gosta na escola.”*

Quando *Maycon* se referiu ao retorno de seu aluno com Síndrome de Down, constatamos o quão satisfatório era o afeto nutrido por este em relação a ele e à profissional de Apoio Escolar. Sem dúvida, a relação afetiva construída entre eles forneceu uma maior segurança para o aluno e representou um avanço em termos de aprendizagem e melhoria da sua capacidade de memorização. Como vimos em nossa fundamentação teórica, para Sequeira e Stella (2015), a Tutoria de Resiliência é vista para muitos(as) alunos(as) como aquele(a) professor(a) que constrói com eles(as) saudáveis relações de afeto e isso ficou bem claro no depoimento de *Maycon* e de seu aluno com Síndrome de Down. Por meio do relato de *Maycon*, podemos assegurar que a Tutoria de Resiliência de fato tem uma forte relação com o afeto estabelecido na relação professor(a) e aluno(a) com deficiência.

Podemos constatar, também, que a alegria e a satisfação sentida pelo professor e a Profissional de Apoio, representam a importância que dão à aprendizagem do aluno. O ato de confiar na capacidade deste trouxe avanços importantes, pois, de aluno que não conseguia memorizar, passou ao aluno que demonstrou dominar o sistema de pagamento e o recebimento de cédulas.

Como pontua Bollnow (1971, p. 224), a atitude de confiar significa “[...] entregar-

¹⁶ Nome fictício.

¹⁷ Segundo o Dicionário inFormal (2024), um dos significados da palavra cotinha é o “processo em que cada um dá um pouco de dinheiro até juntar uma grande quantia”.

se incondicionalmente a algo que não pode ser provado nem coagido, porque depende da livre vontade, por sua natureza imprevisível, de um outro homem”. Nesta reflexão, vemos que a confiança está intrinsecamente relacionada à atitude do(a) professor(a) em crer no desenvolvimento dos (as) seus/suas alunos(as) sem ter muita certeza dos resultados que irão alcançar, pois tais não dependem apenas de si (do/a professor/a).

No relato de *Maycon*, vimos que ele confiou no potencial de seu aluno, mesmo sem ter muitos retornos em relação aos processos de sua aprendizagem. Ele apenas se entregou à ação pedagógica, confiou e colheu os frutos por meio dos bons resultados. Nesta atitude de *Maycon*, vemos plenamente a ação de um Tutor de Resiliência, que acredita e confia nas potencialidades de seus/suas alunos(as) com deficiência e investe nelas.

Podemos também identificar aqui, uma Tutoria presente na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotski, 1991), igualmente como ocorreu no caso da aluna de *Kátia*. Diante da dificuldade de memorização, *Maycon*, juntamente à Profissional de Apoio, insistiram em investir no potencial até então não visto, mas que através da confiança, como também do afeto, auxiliaram-no a desenvolvê-lo. Ao serem tutores deste aluno, deram um suporte entre o seu desenvolvimento real e o potencial, tanto pontuado, como mencionamos há pouco, na Teoria de Vygotski (1991), como nos processos de Tutoria de Resiliência, segundo a perspectiva de Goussot (2015).

Felipe também destacou que além do retorno mencionado na questão anterior, outro aluno também demonstrou o quão importante foi o suporte da sua Tutoria de Resiliência (Recorte 19):

Recorte 19 - *“Teve sim. Além desse aluno, teve um aluno com perda de visão parcial. [...] [...] era uma escola [...] num bairro muito carente. Esse rapaz até estava se envolvendo com muita coisa, coisas ilícitas até, então caímos nessa parte mais do aconselhamento. Ele gostou da metodologia, da forma que a gente tenta levar a matemática. Depois veio dar esse feedback e eu nem sabia que tinha sido tão emocionante assim. Ele veio e disse: ‘Professor, obrigada pelas suas aulas, pela forma como o senhor passa, a maneira acabou me motivando a seguir’.”*

No depoimento de *Felipe*, podemos ver claramente que aspectos da Tutoria de Resiliência auxiliaram a jornada escolar do aluno com perda parcial de visão. O aconselhamento se mostrou aqui como uma ferramenta de Tutoria, servindo como suporte para transformar a realidade deste, pois como bem pontuou, ele apresentava

problemas referentes às questões sociais de sua realidade; questões essas que afetavam diretamente o seu processo de ensino e aprendizagem. Aqui, mais uma vez, observamos a importância da relação dialógica como ferramenta Resiliente nos processos de Tutoria, pois como Brasil (2019) considera, o diálogo é um grande fortalecedor dos processos Resilientes quando se torna um princípio fundamental nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Como pudemos constatar na resposta de *Felipe*, o aconselhamento, inserido em uma relação permeada de um diálogo saudável, potencializou a realidade do seu aluno.

O diálogo respeitoso e positivo também se fez presente neste relato do participante, que sabiamente soube estabelecer um vínculo positivo com este aluno. O agradecimento do aluno ao professor, por todo aconselhamento e metodologia utilizados no ensino da Matemática, levam-nos a crer que a Tutoria de Resiliência estabelecida gerou consequências benéficas para a vida daquele.

Outro aspecto importante relatado, tanto por *Felipe*, como por *Anderson*, na resposta à pergunta anterior foi a presença da equipe escolar também como Tutora de Resiliência. Como nosso objetivo esteve focado apenas na figura docente, não exploramos este aspecto, que poderá ser investigado em pesquisas futuras. Como vimos pontuado pelas respostas dos(as) participantes, a família e a equipe escolar também são importantes constituintes da Tutoria de Resiliência.

Estamos certas, mediante as respostas dadas, que a Tutoria de Resiliência voltada ao suporte de alunos(as) com deficiência, deve estar amparada em uma rede de apoio que, quando trabalhada de forma harmônica, pode gerar excelentes resultados no desenvolvimento integral dos(as) mesmos(as), através da criação de relações significativas, assim como bem pontuam Cassol e De Antoni (2011).

Com a participante *Kátia* aconteceu algo muito curioso, pois além de relatar a gratidão da sua aluna durante a segunda parte da coleta de dados, esta esteve na escola apenas para vê-la, sendo possível comprovar, na prática, o estabelecimento de um vínculo afetivo entre ambas. Nesse sentido, comprovamos que o afeto é um construtor de vínculos seguros e tranquilizadores, assim como afirmado por Cyrunk (2015). No Recorte 20, apresentamos o relato da professora:

Recorte 20 - *“Ela passa muita mensagem. Deixa ver aqui no Facebook se tem mensagem dela. Olha aqui a mensagem dela (A professora mostra uma mensagem de carinho da aluna).”*

Kátia, portanto, mostrou com muito orgulho o *feedback* afetivo de sua aluna, sendo perceptível a gratidão por parte desta. Podemos considerar que foi estabelecida uma Tutoria de Resiliência para com essa aluna, tendo sido demonstrado de maneira significativa a importância da relação estabelecida.

Para concluir a discussão da primeira etapa da coleta de dados, apresentamos, no Recorte 21, o relato de *Anderson*:

Recorte 21 - “[...] eu peguei esse aluno no 8º e 9º ano, e ele ao término agradeceu por ter desenvolvido uma metodologia diferenciada [...]. Inclusive, épocas depois, eu me encontrei com ele e ele estava trabalhando, inserido na sociedade e exercendo seu papel [...]. Para esse aluno, diante do que foi discutido, acredito que fui um Tutor de Resiliência [...]”

A fala de *Anderson* foi muito interessante, pois vemos que de sua parte, no final da entrevista, ele próprio se reconheceu como Tutor de Resiliência. Um dos pontos importantes da entrevista foi exatamente este reconhecimento por parte dos entrevistados(a), na medida em que descreviam seus relatos e vivências. A Tutoria de Resiliência, como muitos pensaram no início, não está diretamente relacionada às práticas metodológicas, mas a uma postura humana e sensível diante das reais necessidades dos(as) alunos(as), por parte dos(as) docentes.

Sabemos que a Educação possui um importante papel para a inserção do(a) cidadão(ã) no mercado de trabalho, pois como está previsto em nossa legislação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996). No relato de *Anderson* acreditamos que a Educação cumpriu o seu papel na vida do aluno, graças tanto ao professor, quanto à equipe escolar que, mesmo sendo uma escola da Zona Rural com condições precárias, não desistiu de investir nas potencialidades daquele.

Ao concluirmos as discussões referentes à Entrevista Semiestruturada, ao término da primeira etapa de nossa análise dos dados, relembremos o nosso primeiro objetivo específico, que foi **verificar, a partir dos relatos dos(as) professores(as), a existência de uma postura de Tutoria de Resiliência em relação à Inclusão de alunos e alunas com deficiência**. Em nosso ponto de vista isso de fato ocorreu, pois em todos os relatos foi verbalizado o progresso de alunos(as) certamente resultantes da postura adotada pelos(a) participante(s) e equipe escolar que faziam parte.

O retorno dos(as) alunos(as), a gratidão pelo empenho dos(as) docentes em está sempre auxiliando, mostra-nos a importância crucial que a Tutoria de Resiliência

possuiu em suas vidas. Talvez esses(as) alunos(as) não alcançassem tais patamares em suas vidas se esses(as) professores(as) não agissem como seus/suas Tutores(as) de Resiliência. O fato de todos(as) darem seus *feedbacks* é um forte indicativo de que sim, esses(a) docente(s) foram importantes em suas jornadas e fizeram a diferença em suas histórias de vida.

Dando continuidade aos nossos estudos, seguiremos para a segunda parte da coleta de dados, a Observação Não Participante das atividades laborais de *Maycon, Felipe, Kátia e Anderson*.

5.4 ETAPA TRÊS: DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE.

Após a Entrevista Semiestruturada, cada um(a) dos(as) participantes foi observado(a) com vistas a **identificar os aspectos de Tutoria de Resiliência na vivência da sala de aula, a partir da relação entre estes(a)s e o(a) aluno(a) com deficiência**. As turmas escolhidas para as observações foram as que os(a) participantes tinham a assiduidade de alunos(as) com deficiência. Eles foram observados por um total de 48 horas/aula, 12 horas/aula por participante.

Como categorias de análise, continuaremos com as mesmas utilizadas na primeira etapa da pesquisa, que foram: Resiliência, Tutoria de Resiliência, afeto, confiança, diálogo e os parâmetros da Inclusão e Integração.

Como ponto de partida, iniciaremos com uma discussão referente aos parâmetros da Inclusão *versus* Integração. Como discutido em nosso referencial teórico, a Educação Inclusiva visa trabalhar com o parâmetro da Inclusão. Vimos que a Lei 13.146/2015, nomeada com LBI, garante a equidade e acessibilidade para todas as PcD.

Entretanto, como Mantoan (2003), Glat e Nogueira (2003) consideram, o parâmetro da Inclusão é um desafio para a nossa Educação e isto foi visualizado na prática. Alguns/mas dos(as) alunos(as) com deficiência observados(as), simplesmente mal permaneciam na sala de aula regular, pelo simples fato de não haver suporte pedagógico e nem condições do(a) professor(a) dar à devida atenção e/ou suprir as necessidades daqueles(as).

5.4.1 Professor *Maycon*

Maycon demonstrou ser um professor bastante afetuoso, confirmando o que havia declarado na Entrevista Semiestruturada, quando trouxe como exemplo o caso do seu aluno com Síndrome de Down e a construção afetuosa estabelecida entre ambos. Durante todas as observações, portanto, vimos que de fato isto se confirmou, pois vários(as) alunos(as) espontaneamente afirmaram o quanto gostavam dele como professor.

Observamos três turmas em que ele ministrava aulas, uma do 7º ano e duas do 8º ano do Ensino Fundamental, onde estavam matriculados quatro alunos, sendo três Autistas e um com Baixa Visão. O único aluno que possuía acompanhamento foi o que apresentava o maior nível de suporte para Autismo.

Maycon nos pareceu um docente compreensível, e a nossa impressão foi fortalecida por uma vivência com seu aluno de maior nível de suporte para Autismo do 8º ano, que se mostrava bastante antissocial, ao ponto de nem interagir com a profissional de apoio que lhe acompanhava. Ela afirmou que ele não falava e que sua interação com os(as) colegas de turma era muito limitada. Porém, o professor sempre fazia um esforço extra com relação a ele, principalmente durante as atividades de socialização. Quando estas atividades ocorriam, os(as) alunos(as) sempre tinham grupos específicos de estudo, ficando este aluno deslocado. Entretanto, o professor sempre procurava dialogar com ele, que parecia disponível, a ponto de conversar e trocar ideias com aquele, o que comprovamos em nossas observações. Nesse sentido, o professor conseguia o inserir nas atividades em grupo e ele, por sua vez, desenvolvia de forma independente as suas atividades, até mesmo sem a necessidade de suporte da profissional que o acompanhava.

Estamos certos, mais uma vez, que, graças a abertura e disponibilidade respeitosa de *Maycon*, o diálogo vinha fortalecendo os vínculos entre ele e seu aluno com deficiência, favorecendo o estabelecimento da Tutoria de Resiliência. Para Freire (2017), quando o diálogo parte de uma abertura, cria-se um espaço respeitoso entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), possibilitando o fortalecimento do vínculo entre ambos(as).

Maycon, com seu jeito afetuoso, sempre conseguia estabelecer uma relação de confiança com este aluno de tão difícil socialização. Em alguns momentos, podíamos observar sua compreensão e seu respeito em relação ao tempo, como

também ao comportamento diferenciado deste aluno. Podemos ver que a ação do professor em inserir o afeto em sua prática pedagógica trazia em si o reconhecimento dos(as) seus/suas alunos(as) como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Como Brasil (2019) afirma, a postura docente que apresenta em sua prática o reconhecimento do(a) aluno(a), promove ações transformadoras.

Uma situação que observamos foi com outro aluno, também do 8º ano, Autista. Apesar de muita dificuldade para socializar, o professor igualmente buscou estimular a sua participação nas atividades propostas em sala de aula, mostrando-se disponível em todos os momentos que, porventura, solicitasse. Esse aluno era mais aberto à socialização que o anteriormente citado e notamos, do mesmo modo, uma relação de abertura e confiança entre ambos.

Relacionando esta observação à confiança estabelecida no ato pedagógico via Tutoria de Resiliência, podemos mencionar que o ato de confiar também é uma postura inclusiva. Para sustentar nossa afirmação, amparamo-nos em Röhr (2011, p. 200), quando salienta que o ato de confiar indica “se a Educação pretende [...] formar o ser humano na sua integralidade”, destacando a importância da “confiança na vida humana, o que por si só já justifica a sua inclusão nas reflexões pedagógicas”.

5.4.2 Professor Felipe

Dentre os participantes e a participante observados(a), a situação do professor *Felipe* era a mais delicada, pois trabalhava com turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental, todas extremamente numerosas e com alunos(as) com deficiência. Havia quatro alunos(as) com esse perfil, três deles no 6º ano e um no 7º.

Dos quatro, apenas a aluna com elevado grau de autismo era acompanhada por uma profissional de apoio escolar. Além do autismo, ela apresentava outras deficiências de nível intelectual, cujas informações não nos foram disponibilizadas via laudo.

A turma do 6º ano era composta por cinquenta alunos(as). Dentre essa ‘superpopulação’, dois possuíam deficiência, um aluno Autista e uma aluna com grave Deficiência Cognitiva, que mal conseguia permanecer em sala de aula. Ele referiu a dificuldade em trabalhar em específico com esta aluna, pois o ambiente de sala de aula, em vários momentos, tornava-se irritante para ela, ao ponto dela se retirar da sala em fúria, sendo necessário, além da profissional de apoio e ele, outros(as)

profissionais da escola virem para a acalmar. De fato, em vários momentos das nossas observações esta aluna não estava na sala, ou lá permanecia por pouco tempo.

Na turma de 7º ano havia um aluno com Deficiência Visual, com elevado grau de Baixa Visão (com grande probabilidade de perda total de acordo com o laudo médico). *Felipe* nos informou que esse aluno possuía o acompanhamento de uma profissional, porém a mesma estava de licença médica¹⁸ e, desde então, ele seguia sem essa assistência, o que era preocupante, pois a sala de aula que ele frequentava não possuía nenhum recurso que o auxiliasse para um melhor aproveitamento das aulas.

A professora de AEE da ESCOLA A nos explicou que esse aluno fazia acompanhamento com o *Brailista* da Rede Municipal de Educação do Município, pois de acordo com seu laudo médico, a perda de visão total deste aluno é uma probabilidade a ocorrer. Porém, nem *Felipe*, nem as professoras de AEE, trabalhavam o *Braille* em sala de aula com este aluno e, pelas observações realizadas, o aluno se mantinha disperso na maior parte do tempo das aulas.

Ressaltamos que não possibilitar ao(à) aluno(a) com deficiência o direito ao acompanhamento profissional especializado, infringe à legislação, pois em seu capítulo IV, parágrafo XI, Art. 28, afirma-se que “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015). Logo, por lei, esses(as) alunos (as) deveriam estar acompanhados(as) de um(a) profissional de apoio.

O que podemos considerar é que nos casos observados havia mais Integração que Inclusão. Como Glat e Blanco (2007) pontuam, várias escolas adotam ambos parâmetros, porém a limitação da Integração reside justamente no fato do(a) aluno(a) com deficiência apenas estar ocupando um espaço físico, não efetivamente vivenciando os seus direitos por lei garantidos.

Como afirmado na LBI (Brasil, 2015), a Educação de qualidade é dever do Estado, além de outras instâncias, como família e sociedade, conforme descrito no

¹⁸ Não nos foi repassado o tempo médio da licença da profissional de apoio. Logo, não sabemos por quanto tempo o aluno estava sem acompanhamento.

capítulo IV, sobre a Educação na Legislação citada. Logo, a Inclusão é um direito dos(as) alunos(as) com deficiência, indo muito além da discussão sobre ela ser o ideal ou não, como mais uma vez localizamos no referido capítulo. No parágrafo I, da LBI, o seu Art. 28. destaca que: “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015).

Dando continuidade aos registros obtidos nas observações aulas de professor *Felipe*, destacamos a relação da Tutoria de Resiliência e sua prática docente, já que esta esteve amparada em apoiar e estimular o desenvolvimento da aprendizagem em seus/suas alunos(as) com deficiência, ao elaborar atividades específicas, criando até uma pastinha de atividades, com exercícios próprios, de acordo com o desenvolvimento de cada um(a). Nesse sentido, estas pastas eram elaboradas por ele de forma espontânea, não sendo uma exigência da gestão escolar e esses/as alunos(as) tinham o acompanhamento individualizado por parte dele, que acreditava que sua ação gerava resultados satisfatórios no que se refere ao desenvolvimento daqueles(as).

Relacionando a prática de *Felipe* com nossa fundamentação teórica, temos uma interessante colocação de Freire (2017, p. 35), que assegura que o(a) professor(a) que se declara como exemplo, age na prática como tal, declarando que “pensar certo é fazer certo”. No caso relatado, vemos que o professor ia além das exigências pedagógicas, colocando em prática as ações que considerava certas e por intermédio desta atitude, como o mesmo afirmou, promovia ações transformadoras.

Em um dos encontros, o professor elaborou uma atividade no quadro, um exercício de sistemas operacionais. Ele afirmou que seu aluno de Baixa Visão não conseguia acompanhar esse tipo de atividade e para este aluno a atividade foi realizada de forma individualizada, no papel, com letras em caixa alta e fonte maior, para melhor visualização. Como este aluno possuía uma grande dificuldade de visão, ele se inclinava muito para frente para assim enxergar o que estava escrito no papel, forçando demais a coluna. Devido a isto, *Felipe* tinha na sala de aula alguns livros que serviam de base de suporte, fazendo com que o aluno tivesse um maior conforto no momento da atividade, poupando a sua coluna.

Ao descrever as ações de *Felipe*, mais uma vez nos vem em mente Freire (2017), que afirma que o(a) professor(a) nem imagina a potência da sua

representatividade na vida dos(as) seus/suas alunos (as), e aqui vemos um simples gesto da parte de *Felipe*, porém a mensagem passada é de cuidado e amorosidade, fazendo uma grande diferença na execução das atividades do aluno.

Todo o esforço do nosso participante, demonstra que ele estabelecia uma confiança no potencial dos(as) alunos(as). Ele apontou vários indícios de crescimento e evolução dos(as) mesmos/as, sendo até presenciado um momento em que uma das alunas com Autismo começou a escrever em uma das atividades individuais de sua pasta. *Felipe* afirmou que esta aluna não sabia escrever, tanto que nos mostrou suas atividades anteriores. Ela ainda não havia demonstrado desenvolver o processo de escrita, porém neste dia da nossa observação, em sua atividade, havia a escrita.

Neste recorte, podemos ver claramente o que Bollnow (1975, p. 222) quis dizer quando afirmou que “podemos fazer o outro homem¹⁹ diretamente melhor, tendo-o por melhor”, pois ao confiar no potencial de sua aluna, o mesmo viu na prática os resultados do seu ato. Talvez, se o mesmo não se esforçasse para propor as atividades individuais, esta aluna só desenvolvesse muito mais tardiamente o processo de escrita. Vale ressaltar que *Felipe* não era professor de Português, ou seja, além de seu esforço extra, a aluna desenvolveu uma habilidade de Linguagem e Códigos, realizando uma atividade de Matemática e suas Tecnologias.

5.4.3 Professora Kátia

Foram observadas também três turmas da participante, sendo uma turma do 8º ano e duas do 9º ano do Ensino Fundamental. *Kátia* possuía quatro alunos com deficiências matriculados nas turmas observadas. Todos eles eram Autistas e um deles, um aluno de uma das turmas do 9º ano, apresentava um alto grau de Deficiência Intelectual. Entre os quatro alunos de *Kátia*, apenas dois possuíam acompanhamento de uma profissional de Apoio Escolar, que era o aluno que tinha um elevado grau de deficiência intelectual e outro, também do 9º ano, com altos níveis de dificuldades nos processos de aprendizagem.

A professora também possuía dificuldades em relação a um aluno Autista, já que ele estava sem o acompanhamento de profissional de apoio. Na turma de 9º ano, dois alunos eram Autistas, porém apenas um possuía o acompanhamento. O aluno

¹⁹ Ao se referir ao homem, Bollnow (1975) atrela o significado de humanidade. Segundo o Dicionário Online (2024), a palavra homem também se refere à “espécie humana; humanidade”.

que não possuía o acompanhamento, acabava sendo assistido pela mesma profissional de apoio, que por sinal se sentia sobrecarregada por assistir a dois alunos, quando deveria apenas acompanhar um. Pelo exposto, mais uma vez precisaremos registrar um contraponto em relação ao capítulo IV, parágrafo XI do Art.28 já abordado.

Vivenciamos, com *Kátia*, a visita da aluna Autista citada durante a Entrevista Semiestruturada. Em uma das aulas observadas, ela estava presente apenas para compartilhar notícias e novidades sobre sua vida. Esse momento foi muito interessante, pois foi possível ver o quanto o afeto era de fato presente. Podemos afirmar, mediante ao que foi observado, que *Kátia* construiu uma relação positiva com esta aluna, caracterizando-se ali uma Tutoria de Resiliência.

Sendo assim, a sinceridade da relação que estabeleceram era realmente algo bonito de se ver, principalmente a alegria da aluna em compartilhar todas as conquistas da sua vida com sua professora Tutora de Resiliência, que foi tão crucial para os avanços de sua formação. A genuína e espontânea visita da aluna, que coincidiu com o dia da nossa observação mostrou, na prática, a importância da Tutoria de Resiliência na formação dos(as) alunos(as) com deficiência, principalmente ao constataremos a gratidão que esta aluna carregava em cada palavra compartilhada com *Kátia*.

Como considera Freire (2017), casos marcantes como este comprovam o que muitas vezes nem os professores(as) imaginam, que é o quanto importam na vida dos(as) alunos(as). *Kátia*, com toda disposição e amorosidade, talvez nunca conseguirá medir ou calcular a importância de sua participação na formação e desenvolvimento desta aluna, tendo marcado a sua vida e seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, além de uma positiva construção de afeto, também observamos que ela confiou que a aluna conseguiria, ao realizar os exercícios de reforço. Como resultado, esta conseguiu adentrar no ensino médio, além de conseguir um estágio em uma agência bancária, como já mencionamos.

A confiança, quando depositada genuinamente na capacidade do(a) aluna(a), pode gerar potenciais resultados, como neste caso, sendo a professora, ao estabelecer uma confiança nas habilidades de seu/sua aluno(a) com deficiência, considerada um (a) agente de Tutoria de Resiliência. Isso é verdade, porque “[...] somente o educador que confia que seu educando é capaz de conquistar sua própria confiança no Ser” (Röhr, 2011, p. 205), sendo capaz de gerar em seu/sua aluno(a)

resultados significativos, como o caso da aluna de *Kátia*, que chegou tão longe graças a sua postura humana e pedagógica que confiou no Ser, nas potencialidades de sua educanda, investindo nela e sendo uma agente Resiliente, por meio da Tutoria.

Além deste caso, vimos também que o diálogo constituiu um importante traço da Tutoria de Resiliência de *Kátia*. Observamos que ela sempre o buscava também com um aluno Autista. Este aluno possuía muitas dificuldades em Matemática e isso foi percebido em nossas observações. *Kátia*, ciente do seu caso, sempre tentava dialogar com ele de forma descontraída, sem cobranças ou demasiadas exigências, já que ele possuía certa dificuldade de interagir socialmente, além de ser muito ligado ao celular. Ela, ao perceber a dispersão deste aluno, com muita amorosidade, buscava resgatar sua atenção.

Destacamos que este aluno, mesmo com suas reservas e timidez, comentou com a professora sobre suas dificuldades, demonstrando esforço para participar das atividades acadêmicas propostas. E como já dissemos, este aluno apresentava aversão à Matemática e sua ausência nas aulas era algo perceptível. Sempre que o aluno começava a apresentar dispersão, acessando o celular ou ficando muito calado, *Kátia* resgatava a sua atenção através do diálogo, por meio de uma brincadeira amorosa, uma pergunta sobre o seu bem estar, sobre suas possíveis dúvidas na disciplina, sempre com muita atenção e paciência, respeitando o tempo de aprendizagem do aluno. O aluno, por sua vez, sempre dava atenção a ela, demonstrando abertura à demanda recebida, estabelecendo uma relação satisfatória com a professora.

Sendo assim, ter podido resgatar o interesse e, conseqüentemente, a presença deste aluno nas aulas a partir do diálogo, caracterizou para nós, mais uma vez, uma Tutoria de Resiliência.

5.4.4 Professor Anderson

Observamos quatro turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental do professor *Anderson*. Nelas, estavam matriculados(as) cinco alunas e um aluno com deficiência. Nas turmas dos 6º anos, quatro alunas apresentavam o diagnóstico de Autismo, sendo apenas duas acompanhadas por profissionais de Apoio Escolar. Já nas turmas dos 7º anos, um aluno apresentava o laudo de Autismo e uma aluna possuía Síndrome de Down. Ambos recebiam o Apoio Escolar.

Durante quase todas as observações, a aluna com Síndrome de Down não estava na sala de aula. Sempre acompanhada por sua profissional de apoio, comumente circulava pelos corredores ou sala do AEE. *Anderson* explicou que o caso desta aluna se configurava como “muito grave”, sendo inviável para ela a permanência em sala de aula. Além disso, suas turmas eram imensas, aliás, as dos demais participantes também eram muito numerosas.

Gostaríamos de destacar a presença de uma importante relação de confiança estabelecida entre *Anderson* e uma de suas alunas com Autismo. Ao sermos apresentadas como pesquisadoras, o professor nos apresentou uma de suas alunas com deficiência, a qual ele nomeou como “aluna nota 10”. Muito orgulhoso dela, fez questão de apresentá-la com elogios e percebemos o quanto essa atenção, referência e reconhecimento foi importante para a aluna. Ele afirmou que no início do ano letivo, ela apresentava dificuldades em Matemática, porém mediante o estímulo e seu esforço, ela melhorou exponencialmente os seus resultados. Nesse sentido, a aluna se sentava sempre perto da mesa do professor e ficava constantemente pedindo auxílio, tendo este pedido sempre sido atendido com atenção. Ou seja, ele confiava no potencial da aluna que, por sua vez, aumentava o interesse pela Matemática, demonstrado na melhora do desempenho das atividades.

Ao confiar em sua máxima, ele possibilitou que esta aluna desenvolvesse o seu potencial, pois “confiar significa sempre de novo: entregar-se incondicionalmente a algo que não pode ser provado nem coagido [...]” (Bollnow, 1975, p. 224). Através de um recurso da Tutoria de Resiliência, a confiança, *Anderson* nos mostrou que as potencialidades dos(as) alunos(as) com deficiência podem ser desenvolvidas e as dificuldades superadas, instigadas pelo simples ato de confiar.

Concluída a nossa pesquisa, partiremos para as considerações finais, com vistas a resumimos e tecermos nossas reflexões finais sobre os achados que foram explorados em nossa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos a apresentação da conclusão e reflexão acerca dos resultados encontrados em nossa pesquisa, lembraremos o nosso objetivo geral: *Analisar, através da perspectiva dos(as) professores(as), a importância da Tutoria de Resiliência em relação à Inclusão do(a) aluno(a) com deficiência.*

Como pôde ser percebido, foi dada a devida importância à Tutoria de Resiliência nos relatos dos professores e professora participantes; relatos esses realizados de maneira sincera e despretensiosa, apesar de, nas entrevistas, não se verem enquanto tutores. Destacamos, contudo, que todos já ocuparam esse papel na vida de seus/suas alunos(as) com deficiência.

Em relação aos nossos objetivos, acreditamos que ambos foram alcançados²⁰, pois os relatos e atitudes foram consonantes ao que a literatura entende por Tutoria de Resiliência, ações essas que favoreceram a Inclusão dos seus/suas alunos(as) com deficiência. Identificamos, também, na prática, a presença de tais aspectos, confirmando o que trouxeram em seus relatos.

A tutoria observada, além de ter agregado melhorias significativas ao desempenho escolar dos(as) alunos(as), foi realizada na simplicidade da prática docente, sem alardes, contando apenas com a disponibilidade, amorosidade e acolhimento destes(a) profissionais.

Constatamos que através da Tutoria de Resiliência, materializada no diálogo, confiança, afeto e visão multidimensional do(a) aluno(a) com deficiência, bem como do papel de Tutor(a) frente à zona de desenvolvimento proximal, o(a) professor(a) pode sim, fazer a diferença na vida de seus/suas alunos(as).

Através das observações realizadas, mesmo ocorrendo dentro de uma carga horária de apenas 12 horas/aula, vimos alguns aspectos que os(as) participantes pontuaram nas entrevistas, sendo que as nuances capturadas trouxeram profundas reflexões. Elas nos permitiram concluir que em pequenos detalhes e gestos é possível assumir a Tutoria de Resiliência, sendo esta crucial na vida do(a) estudante com deficiência.

Longe de romantizarmos os relatos dos participantes e da participante,

²⁰ Lembrando os nossos objetivos específicos: Verificar, a partir dos relatos dos(as), a existência de uma postura de Tutoria de Resiliência em relação à Inclusão de alunos(as) com deficiência e; Identificar aspectos de Tutoria de Resiliência do(a) professor(a) na vivência da sala de aula, a partir da relação entre estes(a)s e o(a) aluno(a) com deficiência.

estamos certos de que a amorosidade, junto à disposição em confiar na capacidade dos(as) alunos(as) com deficiência, é o que torna a Tutoria de Resiliência tão importante no estabelecimento da relação professor(a) e aluno(a), com ganhos imensos para ambos(as).

Neste sentido, afirmamos que muitos profissionais podem ser professores(as), porém, para serem tutores(as) se faz necessário adotar em sua prática a confiança no potencial destes(as) alunos(as) e a disposição sincera para construir afetos positivos, dialogando com sensibilidade durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Constatamos que a Tutoria de Resiliência se realiza no cotidiano das relações e para que ela exista não é necessário grandes acordos metodológicos e/ou complexos planejamentos de aulas. A palavra-chave aqui é 'disposição'. É imperioso que se esteja disposto(a) a estabelecer relações e acolher verdadeiramente os/as alunos(as) com deficiência. Sendo assim, a relação professor(a) e aluno(a) com deficiência não pode ser negligenciada, pois é nela onde se encontram os grandes agentes de transformação, sendo a Tutoria de Resiliência apenas um dos aspectos.

Ao término de nossa pesquisa, podemos considerar que ela não ofereceu riscos aos participantes e a participante, já que não demonstraram nenhum constrangimento ao longo da mesma, nem mesmo nos momentos de maior exposição, advindos da *Observação Não Participante*. Buscamos evitar tais situações através do diálogo constante, motivando-os(a) e assegurando como os dados coletados seriam utilizados, criando um ambiente acolhedor e, principalmente, de confiança.

Em termos de benefícios, acreditamos que nossos resultados poderão possibilitar reflexões no campo social e acadêmico, já que buscamos oferecer uma visão detalhada da percepção do(a) professor(a) em relação à importância da Tutoria de Resiliência com seu(sua) aluno(a) com deficiência.

Intencionamos que eles contribuam para futuros aprofundamentos, já que nossa proposta contemplou um número restrito de participantes. Apesar de limitada, esperamos despertar a comunidade científica para novas discussões e pesquisas na área, pois como bem pontuado em nossa introdução, poucos foram os trabalhos publicados até o momento. Nesse sentido, sabemos que muito ainda há a ser investigado. A área da Educação Inclusiva, como vimos, ainda é recente. Não há nem dez anos que a LBI foi promulgada em nosso país.

Estamos certos de que a tarefa do(a) Tutor(a) de Resiliência na docência, por mais simples que seja, é desafiadora, sobretudo, quando a somamos à realidade muitas vezes adversas da profissão docente, que não são poucos, a saber: Turmas numerosas, salas de aulas sem estrutura para receber as diversidades dos(as) alunos(as) e professores(as), ausência ou número insuficiente de profissionais de apoio e equipe do AEE, ausência ou poucas capacitações periódicas da equipe pedagógica, dentre outras questões absolutamente relevantes. Essas situações dificultam uma abordagem de qualidade deste cenário, o qual configuramos no atual contexto, como, no mínimo, delicado. Seria interessante a elaboração de uma pesquisa focada na Resiliência dos(as) professores(as) participante(s), pois o ambiente de trabalho dos(as) mesmos(as), como vimos, é desafiador.

E sobre a inclusão, percebemos que, na prática, muitas vezes o que se dá é a integração. O que concluímos mediante este fator é que os(as) alunos(as) que possuem uma deficiência com um elevado grau, seja no âmbito cognitivo/intelectual, que foi o nosso caso observado, não conseguiram vivenciar a inclusão, de fato, no ambiente escolar, muito menos ter suas necessidades atendidas pela Educação. O que observamos foram alunos(as), afastados(as) dos (as) demais, sendo segregados(as) em salas de AEE, sem vivenciar a verdadeira socialização que a escola deveria assegurar.

Na presente pesquisa foi possível verificar a Tutoria de Resiliência em nossos(a) participante(s) de pesquisa, como consta no nosso primeiro objetivo específico, em sua primeira premissa, porém a Inclusão efetiva dos(as) alunos(as) com deficiência observados(as) não foi de fato realizada. O que notamos foi uma dificuldade do Sistema Educacional em promover condições satisfatórias para a sua efetivação, ganhando a Integração um maior espaço ao invés da Inclusão.

O nosso estudo apenas focou o público PcD, tendo traçado uma das pontas deste grande guarda-chuva, porém a inclusão vai muito além desta causa. A perspectiva Inclusiva vai ultrapassar as discussões referentes às PcD, buscando a equidade para todos(as), focando na justiça perante a construção de uma escola digna, que abrace todas as diferenças.

Estamos certos de que, no público analisado, a falha estava no sistema, que infelizmente ainda enfrenta enormes desafios a serem superados, pois tanto os professores, quanto a professora deram o melhor de si diante do que tinham à disposição, mas as condições não foram favoráveis à efetivação da verdadeira

inclusão.

Por fim, podemos apontar que alcançamos o nosso objetivo geral, pois analisamos, através das perspectivas dos(a) participante(s), a importância da Tutoria de Resiliência na prática docente, mas não podemos considerar que apenas a tutoria garantisse a Inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência. Sendo assim, esperamos que nossa pesquisa possa despertar o interesse de pesquisadores(as) em olhar de forma diferenciada e crítica para esta causa. A depender das atitudes assumidas, a vida escolar destes(as) alunos(as) poderá mudar de modo considerável, para melhor, ou para pior.

Concluimos que a relevância de nossa pesquisa está centrada em uma reflexão da parte docente, levando-os a analisar sua relação com seus/suas alunos(as) com deficiência, valorizando cada “pequeno passo” com humanidade, pois são nesses pequenos atos que vimos que reside toda a diferença, configurando-se, verdadeiramente, uma Tutoria de Resiliência docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, Eliane. Santos. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**. v. 20, nº 4, p. 1 - 5, out, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BAPTISTA, Ariadne Betão. **Os mecanismos de Defesa e a Psicoterapia Analítica de Grupo**. 2007, 60 pág. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

BATISTA, Michel e Corci; GOMES, Ederson Carlos. Diário de Campo, gravação em áudio e vídeo e mapas metais e mapas conceituais. *In*: MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto Oliveira; BATISTA, Michel. Corci. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021, p.253 – 276.

BAZANTE, Tânia Maria Goretti.; DUARTE, Ana Maria Tavares. Problematizando a Educação Especial em Tempos de Educação Inclusiva. *In*: MELO, Cinthya Torres.; BARROS, Ana. Maria. (Orgs). **Educação, Estado e Diversidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011, p. 17 – 35.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 29 out. 2022.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Pedagogia e Filosofia da Existência**: Um ensaio sobre formas instáveis da educação. Petrópolis: Vozes, 1971.

BRANDÃO, Juliana Medanha; MAHFOUD, Miguel; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p.263-271, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/X8smHqGPJnV9jWTCYTmTmrX/?lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL, Tatiana Lima. **Resiliência Integral**: Um caminho de possibilidades para a formação humana de futuros docentes. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL, **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília:Casa Civil, 1996. Disponível em:<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL, **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, tornando o ambiente escolar mais diversos e democrático. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431#:~:text=REGULAMENTA%20A%20LEI%2010.436%2C%20DE,19%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=EDUCA%C3%87%C3%83O%20>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL, **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL, **Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRITO, Sávio Breno Pires *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Revista Visa em Debate**. v. 8, n. 2, p. 54 – 63, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1531>. Acesso em: 05 mai. 2022.

CABRAL, Sandra. Marcas da Resiliência ou sobre tirar leite de pedra. *In*: CABRAL, Sandra; CYRULNIK, Boris. (Orgs). **Resiliência: Como Tirar Leite de Pedra**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015, p. 57 – 74.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise do Conteúdo: Da teoria à prática em pesquisas sociais aplicada a organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179 – 191, jul - dez, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2022.

CASSOL, Luciana; DE ANTONI, Clarissa. Família e Abrigo como rede de apoio social e afetiva. *In*: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco.; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar. **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. 2.ed. Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 2011, p. 173 – 201.

COUTU, Diane L. O mecanismo da Resiliência: Três traços de quem dá a volta por cima. *In*: COUTU, Diane L *et al.* **Coleção Inteligência Emocional: Resiliência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2020, p. 7 – 36.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Silvia Helena. Resiliência: perspectivas conceituais da dimensão na pessoa e na família. *In*: CABRAL, Sandra; CYRULNIK, Boris. (Orgs). **Resiliência: Como Tirar Leite de Pedra**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015, p. 209 – 226.

CONDORELLI, Antonino; GUIMARÃES, Clarice Ferreira; AZEVEDO, Cláudia Regina Silva. O papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik. **Polyphonia**. v. 21, n. 1, jan/jun, 2010, p. 03 - 20. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/4>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CRUZ, Emanuel Dario Gurgel. **Experiências da Escola: Além dos limites da Cegueira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CYRULNIK, Boris. **Corra, a vida te chama: Memórias**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

CYRULNIK, Boris. Resiliência: Continuar e crescer. *In*: CABRAL, Sandra; CYRULNIK, Boris. (Orgs). **Resiliência: Como Tirar Leite de Pedra**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015, p. 33 – 56.

DI. Dicionário inFormal. 2024. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/cotinha/#:~:text=Processo%20em%20que%20cada%20um,comprar%20a%20comida%20da%20viagem%3F>. Acesso em: 19 jun.2024.

DICIO. Dicionário Online de Português. 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resiliencia/>. Acesso em: 10 abr.2022.

FRANKL, Viktor. **A vontade de Sentido: Fundamentos e Aplicações da Logoterapia.** São Paulo: Paulus, 2011.

FERREIRA, Vandir Silva.; OLIVEIRA, Lilia Novaes. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. **Revista Reviva.** ano 04, p. 52 - 56, 2007. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/prodide/Reviva_ano4_2007.pdf. Acesso em: 28 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 55 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FONTANA, Felipe. Técnicas de Pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago (org). **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico.** Petrópolis: FUNEPE. 2018, p. 59 – 77. Disponível em: https://faculadefastech.com.br/fotos_upload/2022-02-16_10-06-51.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

FORGAÇA, Vitor Hugo Bueno; KLAZURA, Marcos Antonio. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: Concepções em disputa. **Emancipação.** v. 21, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13408>. Acesso em: 05 out. 2022.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Orgs). **Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 15 – 35.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Caderno do Programa de Pós - Graduação em Educação.** ano 10, n. 01, jun - 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>. Acesso em: 05 out. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel *et al.* Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa.** 1 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 65 – 87. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GOUSSOT, Alain. A contribuição de Lev Vygotsky e Geroges Devereux para a reflexão epistemológica sobre resiliência. In: CABRAL, Sandra; CYRULNIK, Boris. (Orgs). **Resiliência: Como Tirar Leite de Pedra.** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015, p. 89 – 116.

INCLUTOPIA. **Equidade, muito mais que Igualdade!**, 2020. Disponível em: <https://www.inclutopia.com.br//equidade-muito-mais-do-que-igualdade/>. Acesso em: 10 de jun. 2024.

INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS DO DEBATE EDUCACIONAL. **Brasil é o país que ficou mais tempo com as escolas fechadas em 2020, aponta OCDE,** 2021. Disponível em: <https://www.portaliiede.com.br/brasil-e-o-pais-que-ficou-mais-tempo-com-as-escolas-fechadas-em-2020-aponta-ocde/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

JÚNIOR, Jailson Antonio Luz; MELO, Brenda Oliveira; CARVALHO, Iracema Gonzaga Moura. Avaliação de mudanças do estilo de vida no período da pandemia do COVID – 19. **Revista Educação em Saúde**. v. 9, p. 20 – 22, 2021. Disponível em:

<https://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/educacaoemsaude/article/view/5194>. Acesso em: 05 mai. 2022.

KATHER, Eduardo; SOUZA, Kelen Cristina Silva. Diversidade x Inclusão: Conceito, Teoria e Prática na Educação Infantil. **Revista Educação em Foco**. n.10, p. 29-38, 2018. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUSÃO.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

LIMA, Bruno Cardoso. **Sexualidade, Deficiência e Formação de Professores**: um estudo temático de teses e dissertações em programas de pós-graduação de educação no Brasil a partir do banco de dados da BDTD. 2022. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

MACMILLAN DICTIONARY BLOG. 2017. Disponível em: <http://www.macmillandictionaryblog.com/resilient>. Acesso em: 08 jul. 2022.

MAIOR, Izabel Maria Madeira Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.10, n.2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa. Egler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéria Gonçalves. Breve Histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**. v. 22, n. 57, mai/ago 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/>. Acesso: 20 set.2022.

MENEZES, Afonso Henrique Novaes *et al.* **Metodologia científica**: Teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina: Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco. 2019.

OLIVEIRA, Matheus Martins. Análise dos principais marcos legais (inter)nacionais de educação inclusiva ofendidos pelo decreto federal nº 10.502/2020. *In*: Organização Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva. **Pela Inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva pela inconstitucionalidade do Decreto 10.502**. São Paulo: Instituto Alana, 2022. p. 135 - 142. Disponível em: <https://alana.org.br/pela-inclusao/>. Acesso em: 08 set.2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 08 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf Acesso em: 08 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 08 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Pandemia da Doença por Coronavírus (COVID -19)**, 2022. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=EAlaIQobChMI3pWZ_fTL9wIVMMLCB1cLAHuEAAYASAAEGKGVfD_BwE. Acesso em: 10 jun. 2022.

PEREIRA, Adriana Soares *et al.* **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria: UFSM, NTE. 2018.

PERETTI, Lisiane. **Discalculia** - Transtorno de Aprendizagem. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus Erechim. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2009.

POLETTTO, Michele; KOLLER, Silvia Helena. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. *In*: DELL'AGLIO, Débora. Dalbosco.; KOLLER, Silvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar. **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. 2.ed. Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 2011, p. 19 – 44.

PHYCHODOCO, Robson Celestino. **Influência dos Modelos Biomédico, Social e Biopsicossocial nas Concepções e Práticas de Intervenção Direcionadas à Inclusão Escolar**. 2020. Tese (Doutorado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. **O universo das Emoções: Uma introdução**. João Pessoa: Libellus, 2017.

REIS, Juciele Santos; LEAL, Débora Araújo. A importância da democratização digital e seus reflexos na educação mediante a pandemia do COVID-19. **Brazilian Journal of Development**. v. 7, n. 1, p.10371 – 10380, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23867#:~:text=As%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20%C3%A9%20o,das%20escolas%20durante%20a%20pandemia>. Acesso em: 05 mai. 2022.

RÖHR, Ferdinand (org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

RÖHR, Ferdinand. Confiança – Um conceito básico da Educação no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. **Ecos – Revista Científica**, nº 26, p. 193 – 208, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71522347012>. Acesso em 25 jun.2024.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade**: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

RUTTER, Michael. Resilience: Some Conceptual Considerations. **Journal of Adolescent Health**, v.14, p. 626 – 631, 1993. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1054139X9390196V>. Acesso em: 30 mai.2022.

SERQUEIRA, Vania Conselheiro; STELLA, Cláudia. Tutores de Resiliência: Intervenção com educadores de abrigos. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Ano. 20, n. 32, jan/jun 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8629>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, Anna Carrolliny. **A relação entre a Educação Emocional e Formação Humana**: Uma análise da percepção dos professores do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco Campus Agreste. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana. Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 31 - 42. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SOUZA, Isaura Lays Sá Fernandes; COSTA, Adriana Deodato. A profissão docente e os seus desafios. **V Congresso Nacional de Educação**, Recife, out. 2018. Trabalho apresentado no V Congresso Nacional de Educação, 2018, [Recife - PE]. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_M D1_SA1_ID4485_02092018105825.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

TALARICO, Cahuê Alonso *et al.* A sociedade de amanhã é construída na escola de hoje. In: Organização Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva. **Pela Inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva pela inconstitucionalidade do Decreto 10.502**. São Paulo: Instituto Alana, 2022. p. 23 - 30. Disponível em: <https://alana.org.br/pela-inclusao/>. Acesso em: 08 set.2023.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva Inclusiva: Repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**. V. 35, 2022. Disponível em: <https://www.faculdaledesesi.edu.br/wp-content/uploads/2023/07/Artigo-Prof-Jerry-Adriano-CH.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

VIEIRA, Alexia Júlia Lima. A Educação não pode parar: Refletindo sobre desafios e aprendizados na Educação Básica brasileira em meio à pandemia. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/215981063-Reflexoes-e-desafios-das.html>. Acesso em: 05 mai.2020.

VYGOTSKI, Lev. Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLPI, José. Henrique. Mecanismo de Defesa. **Artigo do curso de Especialização em Psicologia Corporal**, 2008. Disponível em: <https://centroreichiano.com.br/artigos/Artigos/Mecanismos%20de%20Defesa.pdf>. Acesso em: 30 Mai. 2024.

YUNES, Maria Angelo Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. *In*: TAVARES, José. (Orgs). **Resiliência e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13 – 42.

YUNES, Maria Angelo Mattar. Psicologia positiva e resiliência: Foco no indivíduo e na família. *In*: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena; YUNES, Maria Angelo Mattar. **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. 2.ed. Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 2011, p. 45 – 68.

APÊNDICE A**TCLE****(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)****Universidade Federal de Pernambuco****Centro Acadêmico do Agreste****Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)**

Convidamos o(a) Sr(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa “Tutoria de Resiliência e Educação Inclusiva: Um olhar através da perspectiva do(a) professor(a) de Ciências e Matemática, Anos Finais”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **Anna Carrolliny da Silva**, residente à Rua Renato José Moura, Maria Auxiliadora, 286, Caruaru-PE, CEP: 55037-260, *e-mail*: anna.carolliny@ufpe.br.

Também participam desta pesquisa, como orientadora, a Prof.^a Dra. Ana Lúcia Leal, *e-mail*: ana.glchaves@ufpe.br e como coorientadora, a Prof.^a Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante, *e-mail*: tania.bazante@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via será entregue a você e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

O(a) senhor(a) estará livre para decidir participar ou se recusar. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: O título deste trabalho traz de forma direta o seu Objetivo Geral: “Analisar, através da perspectiva dos(as) professores(as), a importância da Tutoria de Resiliência em relação à Inclusão do(a) aluno(a) com deficiência”. Desejamos com essa pesquisa propor uma investigação sobre Tutoria de Resiliência na relação professor(a) aluno(a) com deficiência, sendo a Tutoria de Resiliência o estabelecimento de uma relação capaz de proporcionar a criação de vínculos saudáveis que proporcionam afeto, segurança e um caráter tranquilizador diante de situações difíceis e de risco (CYRULNIK, 2013). A coleta de dados se dará através de Questionário Fechado, Entrevista Semiestruturada e, posteriormente, da Observação Não Participante, seguida de anotações no Diário de Campo.

Os locais de desenvolvimento da pesquisa serão em quatro Escolas Públicas Municipais que ofertam aulas nas disciplinas de Ciências e/ou Matemática para aluno(a)s com deficiência do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, em uma cidade do Agreste Pernambucano.

Logo de início utilizaremos o Questionário Fechado com duração de aproximadamente de 15 minutos, de forma presencial e individual, contando com a participação de dez professores(as) de Ciências e/ou Matemática, sendo o critério de seleção a formação em Licenciatura nas áreas citadas e o trabalho com aluno(a)s com deficiência.

Porém, esse quantitativo se reduzirá para apenas quatro, visto que pretendemos trabalhar com um número menor para assegurar uma maior verticalidade, apuração e aprofundamento dos achados. Nesse segundo momento, daremos continuidade à coleta de dados, através da Entrevista Semiestruturada (que durará, em média, 30 minutos) e a Observação Não Participante (com duração em média de uma hora/aula para cada observação, totalizando 20 horas/aula, para cada um(a) do(a)s participantes).

- **RISCOS:** Como riscos possíveis para o(a)s participantes, o cansaço e/ou constrangimento podem existir, tendo em vista que para responderem ao Questionário Fechado ou à Entrevista Semiestruturada, pode-se requerer mais tempo do que o esperado, além de potenciais problemas, como o constrangimento e exposição advindos da Observação Não Participante. Em face dessa possibilidade, objetivamos evitar estas situações por meio de diálogos que permitam o envolver e o motivar, esclarecendo os detalhes de como serão utilizados os dados colhidos no Questionário Misto, Entrevista Semiestruturada e a Observação Não Participante, buscando criar um ambiente de confiança e acolhimento.
- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para o(a)s voluntário(a)s: A pesquisa não trará nenhum benefício direto aos participantes, porém, oferece benefícios sociais e acadêmicos indiretos, tendo em vista que nossos resultados poderão proporcionar uma visão detalhada da percepção que o(a) professor(a) possui sobre a Tutoria de Resiliência voltada à perspectiva da relação com o(a) aluno(a) com deficiência.

Esclarecemos que os(as) participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusarem a aderir ao estudo, e que esta decisão não acarretará penalização por parte das pesquisadoras.

Todas as informações serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos e/ou publicações científicas, não havendo identificação do(a)s voluntário(a)s, a não ser entre as responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados ficarão armazenados em (pastas de arquivo e computador pessoal), sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço: Rua Renato José Moura, 286, Maria Auxiliadora, Cep: 55037-260, Caruaru - PE, pelo período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa.

Ao final da Pesquisa, cada participante terá acesso ao trabalho concluído por meio de documento impresso ou digital, de acordo com a preferência. Nada lhe será pago e nem será cobrado, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantido a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelas pesquisadoras (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE, no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81)2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

(assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura e/ou escuta da leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo “Tutoria de Resiliência e Educação Inclusiva: Um olhar através da perspectiva do(a) professor(a) de Ciências e Matemática, Anos Finais”, como voluntário(a).

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do(a) voluntário(a) em participar (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadoras):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO FECHADO



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

Prezado(a) Professor(a),

Por meio deste Questionário, convidamos você a participar da nossa pesquisa de Pós – Graduação *Stricto Sensu*, intitulada “Tutoria de Resiliência e Educação Inclusiva: Um olhar através da perspectiva do(a) professor(a) de Ciências e Matemática, Anos Finais”. Ela está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal de Pernambuco (CAA). Tanto os dados coletados, como as identidades dos(as) participantes, serão mantidos em sigilo, e estarão sob a responsabilidade da pesquisadora **Anna Carolliny da Silva**.

Nome: _____ Idade: _____

Gênero: _____

Tempo de Atuação na Docência: _____

Quadro 10 – Questionário Fechado

	ITEM	SIM	NÃO
1	Sou professor(a) da Educação Básica		
2	Atuo em Turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental		
3	Sou Professor(a) de Ciências ou Matemática		
4	Possuo graduação concluída em Ciências ou Matemática		
5	Sou Professor(a) atuante nas Escolas Públicas da Rede Municipal da Cidade de Caruaru – PE		
6	Tenho alunos e/ou alunas com deficiências em minhas turmas (apenas se do 6º ao 9º ano)		
7	Passei por alguma licença nos últimos cinco anos		

Fonte:A autora (2023)

APÊNDICE C

Roteiro da Entrevista Semiestruturada



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

Prezado(a) Professor(a),

Por meio desta entrevista, convidamos você a participar da nossa pesquisa de Pós – Graduação *Stricto Sensu*, intitulada “Tutoria de Resiliência e Educação Inclusiva: Um olhar através da perspectiva do(a) professor(a) de Ciências e Matemática, Anos Finais”. Ela está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal de Pernambuco (CAA). Tanto os dados coletados, como as identidades dos(as) participantes, serão mantidos em sigilo, e estarão sob a responsabilidade da pesquisadora **Anna Caroliny da Silva**.

Questões

- 1ª) O que você entende por “Tutoria de Resiliência em Professores/ras”?
- 2ª) Você acredita que essa Tutoria seja um diferencial na relação professor(a) e aluno(a) com deficiência? Por quê?
- 3ª) Você se considera um(a) “Tutor(a) de Resiliência” para seus/suas aluno(a)s com deficiência? Explique.
- 4ª) Se sua resposta anterior foi “sim”, poderia descrever alguma situação em que consideraria ter agido como um(a) Tutor(a) de Resiliência durante seu magistério com aluno(a)s com deficiência? Caso tenha sido “não”, conseguiria recordar algum momento em que isso poderia ter ocorrido?
- 5ª) Algum(a) de seus/suas aluno(a)s com deficiência já relatou ou demonstrou o quão fundamental foi o seu suporte afetivo, durante o exercício de seu magistério? Caso sim, favor relatar.