

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL**

**Vania Fernanda Gulart Portalette**

**PROFISSIONAL DE APOIO: PRÁTICAS COLABORATIVAS COM  
ÊNFASE INCLUSIVA NO ESPAÇO ESCOLAR**

**Santa Maria, RS  
2017**



**Vania Fernanda Gulart Portalette**

**PROFISSIONAL DE APOIO: PRÁTICAS COLABORATIVAS COM ÊNFASE  
INCLUSIVA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentado ao Curso do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em **Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Portalette, Vania Fernanda Gulart  
Profissional de apoio: práticas colaborativas com  
ênfase inclusiva no espaço escolar / Vania Fernanda  
Gulart Portalette.- 2017.  
146 p.; 30 cm

Orientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Profissional de apoio 2. Educação inclusiva 3.  
Formação de professores I. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira  
II. Título.

---

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Vania Fernanda Gulart Portalette. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: fernandagulart@hotmail.com

Vania Fernanda Gulart Portalette

**PROFISSIONAL DE APOIO: PRÁTICAS COLABORATIVAS COM ÊNFASE  
INCLUSIVA NO ESPAÇO ESCOLAR**

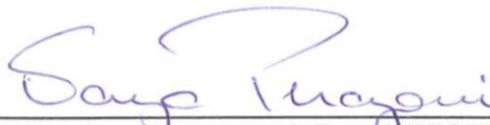
Dissertação apresentado ao Curso do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 01 de junho de 2017.



---

**Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)



---

**Vaneza Cauduro Peranzoni, Dra. (UNICRUZ)**



---

**Ana Cláudia Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2017



*Dedico esse trabalho a minha Mãe. Não conto mais com sua presença física, mas a sinto em cada momento de minha vida. Seu amor, sua garra, sua luta me ensinaram que lutar pelo que almejamos é um caminho por vezes espinhoso, mas lindo de realizar. A ela que inspira o meu viver, guia os meus dias e ilumina a minha vida. Ah, se nesse momento ela aqui estivesse estaríamos as duas felizes pelo caminho trilhado. Á minha Mãe, inspiração de vida!*



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus por me dar forças nessa caminhada e iluminar a minha vida;

A minha orientadora Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Sílvia Pavão por acreditar na minha capacidade e pela confiança em meu trabalho. Obrigada por ser mais que uma orientadora, ser compreensiva em entender o meu tempo e por colaborar com minha formação. Muito obrigada pelos ensinamentos.

As professoras Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Bridi e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vaneza Peranzoni e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Claudia Pavão, pela leitura crítica, sugestões e ensinamentos;

A minha mãe (in memórian) pela educação que tenho e pela pessoa que sou. Saudades tenho, mas és a estrela que guia meu caminho;

A minha irmã Suelen que sempre me ajudou em tudo que precisei sendo sempre companheira na caminhada da vida. Amo-te eternamente;

A Dalva e Miguel e Marina, pela força que me deram nessa caminhada e também pelos momentos de grandes aprendizagens com o Felipe;

Aos meus irmãos, sobrinhos e amigos que gosto muito; Não nomearei nomes, mas sabem que os amo e agradeço por aceitarem o meu jeito de ser;

Ao meu marido Fernando por compartilhar momentos de estudos e de profissão, pelas conversas diárias de nossas inquietações em relação ao ser professor. Pelos momentos de escuta, de afago, do abraço que ampara e me ajuda a seguir com coragem nossos objetivos de vida. Te adoro eternamente!

Aos colegas de caminhada Rodrigo Smolareck e Bruna Gattiboni, que juntos traçamos este caminho para a realização de objetivos de vida;

Aos professores regentes, coordenadores pedagógicos e profissionais de apoio que fizeram parte desta pesquisa. As suas contribuições foram de grande valia para essa caminhada;

Aos meus amigos Verônica e Cristiano pela amizade que se fortalece todos os dias e é um misto de amizade e irmandade.

A Clarinha, minha doce e linda afilhada que é luz em minha vida trazendo alegria para meus dias. Ouvir seu sorriso ilumina meu coração. Te amo Clarinha!

E ao Felipe por ser inspiração de vida, tanto profissional como pessoal, por me ensinar que embora as dificuldades devemos acreditar no potencial humano. Por me mostrar que podemos alcançar muitas coisas nessa vida. O eterno menino que em meu coração mora. Te amo!



Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si  
É sobre saber que em algum lugar, alguém zela por ti  
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz  
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito  
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar  
Então fazer valer a pena  
Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu  
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu  
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações  
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo  
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?  
Por isso eu prefiro sorrisos  
E os presentes que a vida trouxe para perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar  
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar  
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais  
Porque quando menos se espera, a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo  
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui  
Que a vida é trem bala, parceiro  
E a gente é só passageiro prestes a partir.

(Ana Vilela-Trem Bala)



## RESUMO

### PROFISSIONAL DE APOIO: PRÁTICAS COLABORATIVAS COM ÊNFASE INCLUSIVA NO ESPAÇO ESCOLAR

AUTORA: Vania Fernanda Gulart Portalette  
ORIENTADORA: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Pesquisa vinculada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de Gestão Pedagógica em Contextos Educativos. Tem como objetivo compreender a presença e as especificidades do profissional de apoio para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. O percurso investigativo assumiu aspectos da pesquisa qualitativa a partir da busca de dados que vá ao encontro do objetivo de pesquisa. Os referenciais teóricos perpassaram os documentos legais e produções científicas que suscitam a discussão referente ao trabalho do profissional de apoio, a formação de professores e os percursos da educação inclusiva. Na investigação do campo foram utilizados a observação participante, diário de bordo e a entrevista semiestruturada com os profissionais de apoio de uma escola da rede municipal de Santa Maria-RS. A análise dos achados foi realizada a partir da técnica de categorização, por meio da qual se constatou que as categorias versam em relação as práticas de ensino, apoio pedagógico e a formação para atuar como profissional de apoio. Conclui-se desta forma que os professores regentes que atuam no município de Santa Maria compreendem que o profissional de apoio realiza práticas de ensino com os alunos público-alvo da educação especial, que os profissionais de apoio percebem o seu papel na inclusão dos alunos com deficiência como um apoio pedagógico. Sendo necessário que esses profissionais de apoio passem por um processo formativo para atuar com os alunos caracterizados como público-alvo da educação especial. Em conclusão, a construção de um Referencial de Formação para os profissionais de apoio que atuam na rede municipal de Santa Maria se caracterizou como o produto desta pesquisa de mestrado profissional.

**Palavras-chave:** Profissional de Apoio. Educação Inclusiva. Formação de Professores.



## ABSTRACT

### **SUPPORT PROFESSIONAL: COLLABORATIVE PRACTICES WITH INCLUSIVE EMPHASIS IN SCHOOL SPACE**

AUTHOR: VANIA FERNANDA GULART PORTALETTE  
ORIENTADORA: SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PEACOCK

Research linked to the Master Professional Course of the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management of the Federal University of Santa Maria, in the line of Pedagogical Management in Educational Contexts. It aims to understand the presence and specificities of the support professional for the school inclusion of students with disabilities. The investigative course assumed aspects of qualitative research based on the search for data that meets the research objective. Theoretical references permeated the legal documents and scientific productions that give rise to the discussion about the work of the support professional, the training of teachers and the paths of inclusive education. In the field research, participant observation, logbook and semi-structured interview with the support professionals of a school in the municipal network of Santa Maria were used. The analysis of the findings was based on the categorization technique, where it was found that the categories relate to teaching practices, pedagogical support and training to act as a support professional. It is concluded that the teachers who work in the municipality of Santa Maria understand that the support professional carries out teaching practices with the target public students of special education, that support professionals perceive their role in the inclusion of students with disabilities As a pedagogical support. It is necessary that these support professionals undergo a formative process to work with the students characterized as the target audience of special education. Thus, the construction of a Training Reference for support professionals working in the municipal network of Santa Maria was characterized as the product of this professional master's research.

**Keywords:** Support Professional. Inclusive Education. Teacher Training.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Inclusão Escolar .....	57
Figura 2 – Comparativo da atuação do profissional de apoio. Santa Maria, 2017. .	68
Figura 3 – Desenho metodológico da pesquisa .....	78
Figura 4 – Interseção da atuação do profissional de apoio .....	83
Figura 5 – Mapeamento dos Profissionais de Apoio da Rede Municipal de Santa Maria .....	86
Quadro 1 – O emergir das categorias temáticas.....	82



## LISTA DE ABREVIATURAS

PA	Profissional de Apoio
PR	Professor Regente
CO	Coordenador Pedagógico
MEC	Ministério da Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PAAI	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PME	Plano Municipal de Educação
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria



## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	21
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	26
2.1	CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	26
2.2	PERCURSO HISTÓRICO ATÉ A CHEGADA DA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR .....	27
2.3	INCLUSÃO ESCOLAR: A CAMINHADA ATÉ A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NO BRASIL .....	32
2.4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO .....	38
2.4.1	<b>Gestão escolar e a formação continuada de professores</b> .....	40
2.4.2	<b>Formação continuada como construção de saberes</b> .....	45
2.4.3	<b>Formação de professores para a prática de inclusão</b> .....	50
2.4.4	<b>Caminhos que a escola percorre para a qualidade na inclusão: o atendimento educacional especializado</b> .....	52
2.5	OS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE SUGEREM O TRABALHO DO PROFISSIONAL DE APOIO NA ESCOLA.....	56
2.5.1	<b>Realidades de ensino com o profissional de apoio</b> .....	59
<b>3</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	69
3.1	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	72
3.2	LOCAL, POPULAÇÃO PERÍODO .....	75
3.3	MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	79
3.4	QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	80
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DICUSSÃO</b> .....	82
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO.....	83
4.2	MAPEAMENTO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA .....	86
4.3	PROFISSIONAL DE APOIO E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	89
4.4	PROFISSIONAL DE APOIO E O SEU PAPEL: O APOIO PEDAGÓGICO AO PROFESSOR .....	92
4.5	PROFISSIONAL DE APOIO: A COMPREENSÃO DO PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO. ....	98
4.6	PROFISSIONAIS DE APOIO: A FORMAÇÃO COMO UM FATOR IMPORTANTE PARA DESENVOLVER PRÁTICAS DE ENSINO COM QUALIDADE .....	104
4.7	DA CONFUSÃO ENTRE PAPÉIS: O PROFISSIONAL DE APOIO E O EDUCADOR ESPECIAL.....	112
4.8	REFERENCIAL DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO .....	118
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
	<b>APÊNDICES</b> .....	131
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO</b> .....	133
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O PROFESSOR REGENTE</b> .....	134
	<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O PROFISSIONAL DE APOIO</b> .....	135

<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>140</b>

## APRESENTAÇÃO

Como professora da rede Municipal de Ensino de Santa Maria e Pedagoga que atua como profissional de apoio de um aluno com deficiência na Rede Particular de Ensino sinto-me comprometida em compreender os processos da educação inclusiva desses sujeitos, pois como educadora sei que é importante propiciar um espaço de aprendizagens e valorização dos alunos conforme suas singularidades e especificidades.

Antes de cursar a graduação em Pedagogia, percebi a realidade do processo inclusivo, pois ao trabalhar com uma criança com deficiência, observei como tal prática ainda está muito distante de se concretizar nas escolas regulares de ensino. E ao trabalhar na escola como professora e também profissional de apoio de um aluno com deficiência comecei a perceber o quanto se torna difícil realizar práticas que vão ao encontro de um trabalho que favoreça o processo de inclusão.

Nesse sentido quando fui convidada a trabalhar como profissional de apoio na rede particular de ensino me questionava como deveria ser realizado este trabalho, como deveria ser articulado o trabalho que eu iria desenvolver junto do trabalho com os professores regentes da turma. O curso de Pedagogia e o de Especialização em Psicopedagogia me possibilitaram aportes para tentar realizar um trabalho em conjunto com os professores regentes, porém ainda percebia dificuldades de entendimento por parte dos professores em compreender qual o meu papel junto do aluno com deficiência e o meu trabalho frente à escola.

Nessa perspectiva a escola da Rede Municipal em que trabalho propõe que uma aluna do ensino médio trabalhe comigo como estagiária para me dar apoio pedagógico e ficar junto do aluno com deficiência. Isso faz com que eu repense minha prática e perceba que não se tem realmente muito claro qual seria o trabalho desenvolvido pela pessoa que realiza o apoio pedagógico e quem realmente seria esse sujeito. E essas inquietações me fizeram perceber a relevância de um estudo voltado para o trabalho do profissional de apoio e que possibilitasse contribuir para o entendimento deste profissional na escola.

Dessa forma refleti que, enquanto profissional de apoio com duas graduações (já que nesse meio tempo cursei o curso de Educação Especial), buscava realizar um trabalho que fosse significativo ao meu aluno e que colaborasse com os professores regentes, porém estes muitas vezes tinham dificuldades em entender

meu papel. Enquanto professora regente a profissional de apoio que trabalharia comigo seria uma adolescente sem conhecimento algum em relação ao trabalho com crianças deficientes, e como poderíamos desenvolver um trabalho em parceria se ela não tinha entendimento sobre deficiência, inclusão, aprendizagem e outros.

Com isso este trabalho busca compreender a atuação deste profissional de apoio junto das crianças que são público-alvo da educação especial a fim de que haja uma compreensão sobre o trabalho que este profissional realiza na escola.

## 1 INTRODUÇÃO

Com o advento da inclusão de crianças com deficiência em escolas comuns de ensino, se faz importante que a escola repense seu papel a fim de que possa garantir não só a matrícula como a permanência das crianças na escola. Nesse sentido torna-se fundamental que a escola encontre possibilidades para que os alunos público-alvo da educação especial sejam incluídos conforme suas necessidades. Desta forma surge o trabalho do profissional de apoio, como nas palavras de Stainback (1999), um profissional com formação, sendo um facilitador da aprendizagem.

Com isso é importante realizar um trabalho que discuta quem são os profissionais de apoio<sup>1</sup> que atuam na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, observando o que consta sobre os mesmos no Plano Municipal de Educação de Santa Maria, buscando entender quais são as suas designações, sua formação e seu trabalho na escola.

Nessa perspectiva se considera o profissional de apoio uma estratégia adequada no espaço escolar, sendo uma forma adequada de garantir ações trabalhadas em conjunto com o professor regente para garantir um trabalho significativo aos alunos com deficiência. Assim a justificativa desse estudo num primeiro momento fundamenta-se no trabalho que o profissional de apoio realiza com os alunos público-alvo da educação especial, por desenvolver o apoio pedagógico na rede particular de ensino e por vivenciar a realidade do apoio pedagógico desenvolvido em uma rede de ensino de um município do Estado do Rio Grande do Sul.

Desta forma, buscar reflexões de qual seria o papel deste profissional com os alunos com deficiência da escola, pois ainda que se façam presentes no espaço escolar não se tem definido ao certo quem são esses profissionais, qual sua formação, se são apoio pedagógico, se são cuidadores e qual a sua finalidade no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Em um segundo momento se justifica, pois na realidade de uma escola que se propõe a desenvolver uma prática inclusiva e opta pelo trabalho de profissionais

---

<sup>1</sup> Para fins deste trabalho será utilizado o termo “profissional de apoio” como consta no Plano Municipal de Educação de Santa Maria-RS. Destaca-se que na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), esse profissional é nomeado de “profissional de apoio escolar”.

de apoio é importante entender qual o trabalho que esse profissional deve realizar na escola, sua formação, sua relevância no espaço escolar e seus conhecimentos e práticas para realizar um trabalho em conjunto com os professores regentes no processo de inclusão, pois ele pode ser visto como uma ponte que busca fortalecer as relações entre o aluno incluído, seus professores, escola em geral e seus pares dentro da sala de aula.

Por fim, sente-se a necessidade de entender quem seriam os profissionais de apoio, qual seria o seu papel na educação inclusiva e a sua necessidade diante desse contexto, já que à partir de experiências vividas e por saber que na Rede Municipal de Santa Maria não se tem claro quem são esses sujeitos e se existe uma razão concreta para a existência dos mesmos em sala de aula junto ao professor de classe, sendo continuação de um trabalho realizado na graduação, demonstrando assim a necessidade desse estudo através de observação participante, entrevista semiestruturada e diário de bordo para melhor responder o que se propõe o referido projeto.

Considerando que o foco central da pesquisa trata do papel do profissional de apoio junto à inclusão de crianças público-alvo da educação especial<sup>2</sup> e sua relevância na dinâmica de sala de aula regular as questões de pesquisa, são as seguintes: A primeira, de cunho mais geral, buscará compreender: De que forma os professores da Rede Municipal de Santa Maria, da escola que tiver o maior contingente de profissionais de apoio, percebem a presença dos mesmos em sua sala de aula, para o trabalho dos alunos com deficiência? E a segunda de caráter mais específico buscará estabelecer: Qual o conceito para o papel do profissional de apoio no contexto da inclusão educacional de alunos com deficiência à partir da visão dos professores da rede de ensino de Santa Maria?

Dessa forma as hipóteses construídas são:

- Os professores da escola com maior contingente de profissionais de apoio da Rede Municipal de Santa Maria/RS identificam a necessidade de um profissional de apoio em sua sala de aula para o trabalho com os alunos deficientes.

---

<sup>2</sup> Público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008) são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Por vezes utilizarei o termo alunos com deficiência que remete aos alunos público-alvo da educação especial.

- É necessário estabelecer um conceito para o papel do profissional de apoio no contexto da inclusão de alunos com deficiência, a partir do olhar dos professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS.

O estudo tem por **objetivo geral** compreender as especificidades da atuação do profissional de apoio para a inclusão de alunos com deficiência. E, **objetivos específicos**: mapear o número de profissionais de apoio na Rede Municipal de ensino de Santa Maria; identificar qual a visão que esse sujeito tem de seu papel no processo de inclusão dos sujeitos com deficiência; analisar a compreensão dos professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS referente ao trabalho do profissional de apoio e construir um Referencial de Formação do Profissional de Apoio para as escolas da Rede Municipal de Ensino.

Desta forma, na busca por compreender o papel do profissional de apoio o referido trabalho se constituiu a partir da elaboração de um referencial teórico que percorreu os caminhos da educação inclusiva, buscando compreender a trajetória da educação inclusiva, seu percurso histórico até os dias atuais com a inclusão escolar na escola comum. Perpassando a formação de professores para a inclusão escolar bem como o trabalho da gestão escolar na formação continuada de professores para a prática inclusiva. Com isso, pela busca de uma inclusão de qualidade se descreve o Atendimento Educacional Especializado-AEE e seus recursos de acessibilidade e pedagógicos para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação.

Também se discutem os dispositivos legais que sugerem o trabalho do professor de apoio, tendo como exemplo, algumas realidades de ensino em que já atuam esses profissionais de apoio na escola comum.

Para entender de forma eficaz o que se propõe a pesquisa os encaminhamentos metodológicos caminharam, por meio da coleta de dados, com a observação participante e a entrevista semiestruturada para atender os objetivos propostos pela pesquisa ao utilizar a técnica de análise de conteúdo para compreender a atuação do profissional de apoio.

## 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### 2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante muito tempo, na história da humanidade, o deficiente foi vitimado e alvo da segregação social, pois a ênfase que se dava era na sua incapacidade física, e, em sua anormalidade. Pessotti (1984) relata que no decorrer deste percurso histórico crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga, e na Idade Média, deficientes encontravam abrigo nas igrejas ou passavam a ganhar a função de “bobos da corte”. Nos séculos XVI a XIX, as pessoas com “Deficiência Físicas e Mentais” continuavam isoladas do resto da sociedade, mas agora em asilos, conventos e albergues, embora não passassem de prisões sem programas educacionais com currículos adaptados para esta clientela.

Atualmente Inclusão e Deficiência são temas de constantes debates devido ao desafio que representa no espaço escolar, e analisando a história da educação pode-se perceber que a sociedade, de tempos em tempos, apresenta mudanças no seu conjunto de valores, percepções e práticas, ou seja, muda seus paradigmas.

Com isso pode-se destacar que mediante o processo de evolução da humanidade, inúmeras conquistas foram concretizadas para os indivíduos com deficiência; possibilidades de acesso e de reconhecimento na esfera política, educacional e principalmente na valorização enquanto sujeitos na sociedade.

Nesse sentido, pensar uma educação de qualidade para todos envolve entre outras dimensões, a atribuição de novas perspectivas à escola no que consiste não somente na aceitação, como também na valorização e respeito das diferenças, trabalhando os valores culturais, conforme define a Declaração de Salamanca,

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (BRASIL, 1994, p. 8-9).

Com isso, na atualidade uma escola que se paute por um processo de educação inclusiva se faz importante para que crianças com deficiência não sejam alijadas do ensino escolar. Sendo que é um direito garantido em lei a presença delas no ensino regular comum.

Desta forma a educação inclusiva tem como documentos basilares a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), ocorrida em Jomtien-Tailândia que trata da garantia e acesso para todos, à escola e ao processo de construção de conhecimento. Também a Declaração de Salamanca (1994), que faz referência ao direito das pessoas com deficiência e recomenda práticas, política e princípios de reconhecimento e atenção às pessoas com necessidades educativas especiais. Diante de tais documentos que embasam o processo de inclusão percebemos que a diferença é um aspecto central que constitui qualquer contexto sócio cultural, pois normatizam a inserção e a permanência da criança com deficiência na escola comum e nesse viés a educação busca percorrer caminhos para uma educação que vise à inclusão.

## 2.2 PERCURSO HISTÓRICO ATÉ A CHEGADA DA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Na antiguidade clássica (aproximadamente do século VIII a.C. à queda do Império romano do ocidente, no século V d.C.) a relação do homem com a sociedade em geral foi definida em função das relações econômicas. A terra e o rebanho eram abundantes, de posse familiar, para os membros da classe da nobreza. E os valores sociais eram atribuídos aos senhores, seguindo os ideais aristotélicos de eugenia e perfeição individual, enquanto que aos demais, não cabia atribuição de valor, contando com sua condição de subumanos (SILVA, 1987).

Na Grécia Antiga (século VIII a. C), especificadamente em Esparta, de acordo com registros históricos, o pai de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como *homoio* (ou seja, “os iguais”) tinha a obrigação de apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos, independentemente da deficiência ou não. E se esta comissão de sábios avaliasse que o bebê era normal e forte, ele era devolvido ao pai, que tinha a missão de cuidá-lo até os sete anos de idade; depois, o Estado tomava para si esta responsabilidade e dirigia a educação da criança para a arte de guerrear. Porém, se a criança indicasse algum tipo de limitação física, os anciãos ficavam com a criança e, em nome do Estado, a levavam para um local conhecido como *Apothetai* (que significa “depósito”), um abismo onde a criança era jogada (SILVA, 1987).

Segundo Aranha (2001) neste contexto, estruturou-se uma organização sociopolítica fundamentada no poder absoluto de uma minoria, associada à absoluta exclusão da maioria. Em tal cenário, a pessoa com deficiência, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, sendo que as crianças deficientes eram deixadas ao relento para que morressem, já que sua extinção não demonstrava ser problema ético ou moral.

De todo modo é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava a sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos (PESSOTTI, 1984, p. 13).

Portanto, a concepção de homem, nesta época, estava relacionada aos valores de beleza, vigor e capacidade física, pois estas características davam ao povo as condições de subsistência e sobrevivência. Em detrimento disso, a deficiência era vista como um entrave à sobrevivência/subsistência do povo, visto que um corpo disforme ou sem as funções que garantiriam o vigor e a força pouco contribuiria para a agricultura ou para a guerra (PESSOTTI, 1984).

Na Idade Média, marcada pela dissolução do Império Romano, devido às inúmeras invasões bárbaras, teve a Igreja como única instituição estável e a principal e quase exclusiva responsável pela educação e pela cultura. Assim, surgiram os mosteiros e as universidades, e em muitos aspectos, similares aos que ainda existem na atualidade. Contudo, o ensino era diferenciado segundo as classes sociais: aos ricos eram destinados preceptores individuais e o ensino das línguas clássicas e da lógica; aos pobres, o ensino dos ofícios (PESSOTTI, 1984).

Neste contexto histórico, século VI, em que as estruturas sociais eram definidas por leis divinas, sob autoridade da Igreja Católica, algo que marcou a história da deficiência foi o caráter cristão, que conferiu aos indivíduos valores éticos que impunham condutas mais caridosas, tolerantes e magnânimas para com os deficientes, os quais eram acolhidos caritativamente em conventos e ou igrejas.

Embora, também, no decorrer da Inquisição Católica (século XIII) os deficientes, sensoriais ou mentais eram vistos como possuidores de alguma força do bem ou do mal, significando que certas deficiências eram consideradas possessões demoníacas e outras como divinas (PESSOTTI, 1984).

E na Reforma Luterana (século XVI),

[...] a concepção de deficiência variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação. A explicação reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca, quando lhe vem a faltar a razão ou ajuda divina (PESSOTTI, 1984, p. 12).

Ou seja, compreendida como fenômeno metafísico e espiritual a deficiência foi relacionada ora a desígnios, ora a possessão pelo demônio. Além do mais, por uma razão ou por outra, “com a moral cristã torna-se inaceitável a prática espartana e clássica da “exposição” dos subumanos com forma de eliminação” (PESSOTTI, 1984, p. 14), pois passam a ser vistos como possuidores de alma, não podendo ser abandonados ou eliminados.

Nesse contexto, a concepção de deficiência era submetida à superstição, ora sendo entendida como eleição divina, ora como danação de Deus ou possessão diabólica (PESSOTTI, 1984). Durante a Inquisição, toda pessoa com deficiência que fosse reconhecida por ser uma encarnação do mal (pecado) era destinada à tortura e à fogueira.

Ou seja, do ponto de vista filosófico, a questão central desse período era a demonstração racional da existência de Deus, isto é, a articulação da razão e da fé. De acordo com Pessotti (1984), a pessoa com deficiência passou a ser acolhida nos conventos ou igrejas, onde ganhou a sobrevivência, em troca de pequenos serviços à instituição. E no século XII surgiu a primeira instituição para abrigar deficientes mentais, mais precisamente, era uma colônia agrícola na Bélgica (PESSOTTI, 1984). Assim, a partir do Cristianismo a pessoa com deficiência foi vista como pessoa. Contudo, a igualdade no status moral não corresponderá, até a época do Iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos.

No ano de 1325, foi criada a primeira legislação sobre os cuidados para com a sobrevivência, e sobretudo com os bens dos deficientes mentais, ficando sob responsabilidade do rei, que ficava com parte dos bens, e os deficientes deveriam ser plenamente atendidos em suas necessidades (PESSOTTI, 1984).

No início do século XVI, a Revolução Burguesa provocou grandes mudanças no modo religioso de ver o homem e a sociedade, através do capitalismo mercantil, um novo sistema de produção. Nesse sentido, há uma nova divisão social do trabalho: de um lado os donos dos meios de produção e de outro os operários, aliada ao surgimento de uma nova classe, a burguesia, constituída por pequenos comerciantes. Além do mais, através da ruptura hegemônica da Igreja, o mundo científico se viu livre das explicações sobrenaturais e mágicas para os fatos, e assim

abriu caminho para o desenvolvimento do conhecimento da técnica, da manufatura e da medicina.

Nesse novo contexto, o homem passou a ser visto como um ser racional, que trabalha planejando e executando atividades para aprimorar o mundo dos homens e atingir a igualdade através da produção em maior quantidade. Valorizaram-se a observação, a testagem, as hipóteses. Encaminharam-se esforços para desvendar as leis da natureza, relegando-se a plano secundário as discussões sobre as leis divinas.

Esse novo modo de ver o mundo,

Alteraria a vida do homem menos privilegiado também, ou seja, a imensa legião de pobres, dos enfermos, enfim dos marginalizados. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais e mentais (SILVA, 1987, p. 226).

Com o surgimento do método científico no século XVII iniciaram-se estudos em torno das tipologias e com elas a mentalidade classificatória na concepção das deficiências, decorrentes do modelo médico, carregadas de noções com forte caráter de patologia, doença, mediação, tratamento.

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A individualidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e o propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que atenderam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena (PESSOTTI, 1984, p. 68).

O desenvolvimento da medicina nesse período produziu um deslocamento na concepção de deficiência, que transmutou dos diversos sentidos espirituais – possessão demoníaca, castigo divino ou manifestação das obras de Deus para uma manifestação da doença, cabendo, portanto, aos médicos o diagnóstico, prognóstico e tratamento da deficiência, normalmente em instituições destinadas a esse fim (PESSOTTI, 1984).

Para a sociedade, o deficiente era considerado improdutivo, e deveria ser tratado pelos métodos da medicina disponíveis nesta mesma época. E nesse período surgiu o primeiro hospital psiquiátrico, que era semelhante aos asilos e conventos, servia para confinar pessoas que apresentavam comportamentos delirantes e ou psicóticos.

Outra contribuição importante, neste período, foi a de John Locke (1632-1704), que ofereceu as bases para uma revolução das doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções, pois colocou a experiência como fundamento de todo o saber, possibilitando compreender a deficiência mental como um estado de carência de ideias e operações intelectuais semelhantes ao do recém-nascido. Assim, abrindo a possibilidade de a experiência de ensino suprir essas carências, pois a mente passa a ser entendida como uma tabula rasa (PESSOTTI, 1984). Desta forma, sua principal contribuição foi à concepção da educabilidade dos deficientes mentais antes abandonados nos asilos.

A partir desse momento, a ideia de que o grupo de pessoas com deficiência deveria ter uma atenção própria é fortalecida, não sendo relegado apenas à condição de pobres ou marginalizados. Além do mais, no século XVI, foram dados passos decisivos na melhoria do atendimento às pessoas deficientes.

Ao longo dos séculos XVI e XVII locais de atendimento específico para pessoas com deficiência, foram sendo elaborados em diferentes países europeus, fora dos clássicos abrigos e ou asilos. Além do mais, aos poucos, de maneira esporádica e precária, as pessoas com malformações físicas ou limitações sensoriais, passaram a ser consideradas enquanto seres humanos com potencialidades.

No século XVII, a organização socioeconômica foi se dirigindo para o capitalismo comercial, fortalecendo o modo de produção capitalista e consolidando a burguesia no poder. Esta passou a defender o ideário de que os indivíduos não são essencialmente iguais e a necessidade de se respeitar as diferenças, utilizando disso para legitimar a desigualdade social.

A educação, que até então estava organizada conforme o ensino tradicional assumido pela Igreja passou a ser oferecida também pelo Estado, com objetivos claros de preparo da mão de obra, que se mostrava necessária no novo modo de produção. Nesse período, novas ideias foram sendo produzidas, tanto na área da medicina como na filosofia e na educação. Em relação à deficiência, postura organicista continuou predominando e sempre voltada para a busca da identificação de causas ambientais.

Pode-se perceber que neste período ocorre a mudança de entendimento sobre as pessoas deficientes: de vítimas de um poder sobrenatural para o de “desviantes” ou doentes, sendo a matriz de interpretação predominante sobre a

deficiência os critérios de normalidade definidos pela medicina. E esta matriz de interpretação manteve sua hegemonia na forma de conceber a deficiência durante várias décadas.

A perspectiva de inclusão social tem sua origem no século XX, que nasce como um herdeiro da Revolução Industrial iniciada no séc. XVIII, na Inglaterra. É um século marcado pela produção industrial, pelo desenvolvimento da tecnologia e da informação, pela acumulação de capital, pelo apogeu e queda dos movimentos sindicais em prol de melhores condições de trabalho, pelo movimento das minorias em busca de garantir seus direitos civis e por crises e mudanças.

Desta forma, a partir das décadas de 1960 e 1970, notadamente nos Estados Unidos, ocorreu uma forte defesa dos direitos humanos e civis pelos movimentos sociais de minorias. Assim, nesse século, foram criadas, no mundo inteiro, instituições especializadas no atendimento das deficiências. Como por exemplo, foi criada a Organização das Nações Unidas, Organização Mundial da Saúde, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a Organização Internacional do Trabalho, entre outras, que passaram a apoiar a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência e a criar um intercâmbio de conhecimentos sobre a deficiência.

### 2.3 INCLUSÃO ESCOLAR: A CAMINHADA ATÉ A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NO BRASIL

No Brasil Colônia (1500 a 1822), não existia o conceito sobre criança e muito menos sobre a assistência à criança com deficiência. Durante séculos, a educação da criança foi responsabilidade exclusiva do núcleo familiar ou do grupo social ao qual pertencia. No convívio com os adultos e demais crianças ela participava e aprendia as normas, regras e tradições de sua cultura, bem como, aprendia a dominar conhecimentos necessários à sua sobrevivência (BUJES, 2001).

E para as crianças indesejadas houve a criação das “Rodas dos Expostos”, primeiramente em Salvador, em 1726, posteriormente no Rio de Janeiro, em 1738; e em São Paulo, no ano de 1825. E a Lei de 1828, que ordenava a criação de tal iniciativa nas províncias, a fim de organizar a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não às desejavam ou estavam impossibilitados de criá-las, por vários motivos.

Quanto ao atendimento educacional dos deficientes, segundo Mazzota (1996) até o século XVIII, era essencialmente ligado ao misticismo e ocultismo, não havendo uma base científica para o incremento de noções realistas. O conceito de diferenças individuais não era nem compreendido e tão pouco avaliado. No entanto, a mudança dessa concepção de deficiência só foi possível quando houve a mudança do sistema econômico, o que possibilitou que determinadas pessoas abrissem espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimentos e alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida das pessoas deficientes.

No Brasil, a institucionalização do deficiente, deu seu primeiro passo, na época do Império, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854; e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856. Segundo Mazzota (1996) a fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de "se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11. 595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 15 surdos" (MAZZOTTA, 1996, p. 29).

No século XX, temos a fundação do Instituto Pestalozzi (1926) que atendia pessoas com deficiência mental, e também é criado a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (1954, APAE) e a Sociedade Pestalozzi (1945), um atendimento voltado as pessoas com superdotação. Com isso ocorreram inúmeras mobilizações ao atendimento das crianças deficientes, pois passaram a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. A primeira diretriz política dessa nova visão apareceu em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que preconiza que todo sujeito tem direito a formação.

Nos anos 60, a Educação Especial no Brasil aparece pela primeira vez na LDB 4.024, de 1961, apontando que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. No ano de 1973 é criado pelo MEC o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pelo trabalho com a educação especial no Brasil em uma perspectiva integracionista, realizando campanhas assistencialistas sem ligação com o Estado.

A institucionalização da educação especial no Brasil, segundo Mazzotta (1996), foi inspirada na Europa e na América do Norte. Já havia atendimento aos deficientes no século XIX, não havendo, porém, uma integração das iniciativas, que ora eram particulares, ora oficiais. Segundo o mesmo autor, até o século XIX diversas expressões eram empregadas para referir-se ao atendimento aos deficientes: Pedagogia dos anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social. Algumas dessas expressões, ainda hoje são utilizadas.

Sob o título de Educação de deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc. daí dever revestir-se de extremo cuidado a seleção de medidas e ações educacionais destinados aos deficientes (MAZZOTA, 1996, p. 17).

Historicamente, a institucionalização da educação especial no Brasil pode-se dividir em dois momentos: o primeiro caracterizou-se por iniciativas governamentais isoladas ou particulares e compreendeu os anos de 1854 a 1956 e o segundo caracterizou-se por iniciativas de âmbito nacional que se desenvolveram a partir do ano de 1957 e se mantiveram até os dias atuais.

Para Jannuzzi (2004) essa institucionalização é dividida em um primeiro momento durante o Brasil Império, em que as pessoas com deficiências mais acentuadas, impedidas de realizar trabalhos braçais (agricultura ou serviços de casa) eram segregadas em instituições públicas. As demais conviviam com suas famílias e não se destacavam muito, uma vez que a sociedade, por ser rural, não exigia um grau muito elevado de desenvolvimento cognitivo.

E no segundo momento, ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de escolarização entre a população, a sociedade passa a conceber o deficiente como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os normais – deveria, portanto, estudar em locais separados e, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. Marca este momento o desenvolvimento da psicologia voltada para a educação, o surgimento das instituições privadas e das classes especiais (JANUZZI, 2004).

Em 1978, pela primeira vez, uma emenda Constitucional brasileira trata do direito da pessoa deficiente: E nos anos 80 e 90, declarações e tratados passam a defender a inclusão em larga escala. Em 1982, a Assembleia Geral das Nações

Unidas lança o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes, que tem como finalidade promover medidas de prevenção e reabilitação bem como promover a igualdade e a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Nas décadas de 1960 a 1980, o conceito de normalidade ainda permanecia, no Brasil, como a matriz de interpretação predominante. No entanto, as ações decorrentes dessa perspectiva começam a se modificar, visando à reabilitação das pessoas com deficiência para sua integração nas atividades da sociedade. O foco continua sendo a busca de minimização dos desvios, tendo por critério a normalidade. Contudo, abre-se a perspectiva de integração social das pessoas com deficiência por meio da reabilitação e da adequação delas ao sistema social. Nessa perspectiva, “a deficiência tem sido entendida como um fenômeno essencialmente individual” (OMOTE, 1995).

A nova Constituição, promulgada em 1988, garante atendimento aos alunos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. Já, em 1989, a Lei Federal 7.853, no item da Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno.

Segundo Craidy e Kaercher (2001) somente a partir da Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição Cidadã, que se instituiu uma nova doutrina em relação à criança, compreendendo-a como sujeito de direitos. Ficando, assim, legalmente definido no Artigo 227º que “é dever da família, sociedade e Estado garantir e respeitar com absoluta prioridade os direitos das crianças” (BRASIL, 1988, art. 227).

No ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março na cidade de Jomtien, na Tailândia, prevê que as necessidades educacionais básicas sejam oferecidas para todos (mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e deficientes) pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.

O Brasil aprova, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de

ensino. Em 1994, mais precisamente em junho do referido ano, dirigentes de mais de oitenta países se reuniram na Espanha e assinaram a Declaração de Salamanca.

A partir da Declaração de Salamanca (1994) o Brasil oficializou a discussão de ideias diferentes ao que diz respeito a área da Educação Especial, porque este documento apresenta uma visão nova acerca da educação especial, por meio de outra concepção de criança. A Declaração de Salamanca (1994) acredita e proclama que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 1994, p. 1-2).

No entanto, mesmo a Constituição de 1988 tendo reconhecido o direito à Educação Especial, foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 definiu novos contornos no cenário educacional colocando a Educação Especial como uma modalidade de ensino (BRASIL, 1996). No ano de 1994 a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva de “integração instrucional” preconiza que o acesso as classes regulares comuns devem ser realizadas por aqueles que conseguem desenvolver as atividades que são ofertadas na escola comum junto com as crianças ditas normais, não respeitando os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

Na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu capítulo 5º, são apresentadas as normas da educação especial com as regras para a inclusão de deficientes onde está previsto o respeito às peculiaridades da deficiência de cada indivíduo. No segundo inciso do artigo 58º defende que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua interação nas classes comuns.

Nesse sentido, pode-se perceber que a nova Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996, incorporou os princípios da Declaração de Salamanca (1994) e a partir dela verifica-se toda uma alteração na legislação brasileira onde, nota-se a intenção de tornarem-se possíveis, as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva. A partir deste documento a rede regular

começou a matricular os deficientes nas classes comuns e iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto.

O Decreto nº 3298 de 1999 (BRASIL, 1999) regulamenta a Lei nº 7853/89 que fala sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência coloca que a educação especial se torna uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e apresenta em 2006 a coleção Saberes e Práticas da Inclusão que traz temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais e a construção de escolas inclusivas.

Em 2008 é criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assim como é, também, instituída as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. E em 2014 é instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), determina que sejam garantidas as necessidades da educação especial em todos os níveis e modalidades da educação (BRASIL, 2014). Em 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) que traz orientações sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Diante disso percebe-se que o processo de inclusão se constitui como uma trajetória e mudança paradigmática porque transforma a relação entre a escola e o aluno, mas principalmente se utiliza o processo de aprendizagem como algo atinente a qualquer sujeito e também como respeito as suas peculiaridades. E apesar de representar um marco para a sociedade atual a inclusão é ainda um desafio para a escola e para o professor que se depara com um aluno incluído em sala de aula e necessita efetivamente redimensionar a sua ação docente.

O professor que busca uma nova proposição educacional visualiza o aluno deficiente como uma criança que tem capacidade de aprender, que tem suas potencialidades e suas especificidades, e acaba abdicando de buscar um aluno padrão, pois as diferenças fazem parte da sociedade e a escola é um espaço que deve valorizar tais diferenças.

Perante o exposto é importante que a escola reveja sua prática, e entenda que cada criança tem um ritmo de aprendizagem, tendo ela uma deficiência ou não. É preciso ver a criança sem o rótulo da sua deficiência, é preciso que haja uma educação que seja voltada para as diferenças individuais de cada sujeito, e isso:

[...] implica, incondicionalmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos (CARVALHO, 2004, p. 36).

A escola comum como inclusiva requer que na prática a rotina seja pensada conforme a especificidade de seus alunos e tratá-los de uma forma que não haja espaço para segregações do estudante que ali se encontra.

Não se trata de negar que alguns apresentam diferenças individuais mais acentuadas. Mas a diferença não é uma peculiaridade das pessoas com deficiência. Todos somos absolutamente diferentes um dos outros e de nós mesmos, a medida que crescemos e nos desenvolvemos (CARVALHO, 2000, p. 17).

Dessa forma para lidar com a diferença percebe-se que é importante pensar e organizar a prática escolar voltada para um espaço que contemple a diferença, visto que não se pode ir para a sala de aula e esperar que os alunos estejam padronizados. Para tanto é relevante que exista reflexão sobre o papel do educador que busca práticas que sustentem e apoiem a escola inclusiva.

## 2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO

Diante dos processos educacionais inclusivos, as demandas pedagógicas requerem novas abordagens. O professor para atender a diversidade de todos os alunos, passa a reconhecer como necessário o conhecimento de alternativas metodológicas que permitam a escuta, valorização das diferenças e a estimulação a participação, firmando, assim, a proposta da escola para todos.

Espera-se que o professor tenha a capacidade de arranjar e dirigir situações de aprendizagem que sejam significativas para seu aluno, situações em que desafie seu aluno para a aprendizagem, pois

[...] organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos, é, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (PERRENOUD, 2000, p. 26).

A partir dessa visão o professor deve trabalhar com crianças deficientes de forma a considerar as capacidades de todos os alunos, trabalhando as representações da criança acerca do que está vivenciando. Percebe-se o quão

imprescindível é o trabalho do professor, que na sua vivência docente abandona a visão de que é o único detentor de saberes, pois através das interações com seus alunos ele também aprende, e com essa troca de saberes o professor constrói uma relação de respeito com seus alunos e vice-versa.

Na proposta da educação inclusiva percebe-se que o papel do professor é muito importante, porém só a sua prática ainda não é totalmente suficiente para concretizar a inclusão. Pois o seu trabalho de comprometimento no espaço de sala de aula deve estar ligado ao trabalho da escola em um todo, já que esta deve buscar recursos que possibilitem ao aluno uma inclusão que lhe permita um espaço que valorize as suas potencialidades. E também a união da família nesse comprometimento, pois a partir da sua participação dentro do espaço escola será mais fácil operacionalizar ações que contribuam para a inclusão da criança. Podemos dizer que se busca uma ação conjunta entre todos os envolvidos no processo de inclusão e que o desafio para tornar possível a escola inclusiva seja de responsabilidade de todos. Assim

[...] esta responsabilidade conjugada engloba os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários, e, finalmente, os gestores do projeto político pedagógico (BEYER, 2005, p. 62-3).

Isto posto, pode-se dizer que, para se ter uma educação inclusiva, que aconteça de forma concreta, deve-se ter um comprometimento de todos os envolvidos nesse processo, para que as tentativas de inclusão não sejam formas de segregar a criança dentro do espaço comum de ensino, já que

[...] se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes tal projeto fracassará (BEYER, 2005, p. 63).

Assim para que a educação inclusiva não fracasse espera-se que a escola e as famílias se unam para que a inclusão deixe de ser tão distante e se torne mais concreta possível em nossa sociedade.

### 2.4.1 Gestão escolar e a formação continuada de professores

A escola está dentro de um sistema de ensino que faz parte de uma organização educacional e nacional de um determinado país. Neste sistema de ensino, as escolas estão situadas em meio às políticas públicas para educação, as diretrizes curriculares e as diferentes formas de organização e gestão dos próprios sistemas. Nesse aspecto, a escola caracteriza-se por ser “uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais” (LIBÂNEO, 2005, p. 316).

Pensar na gestão de uma escola envolve a reflexão sobre uma série de processos e dinâmicas que são vivenciadas cotidianamente. Envolve pensar a sistematização e planejamento da ação pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula até a organização e coordenação das equipes de trabalhos, desempenhada pela equipe diretiva e coordenação pedagógica. Segundo Corrêa; Pimenta (2005, p. 31), dentro deste funcionalismo estrutural que a escola faz uso para organizar-se, “a organização é observada como um sistema que é funcionalmente efetivo na medida em que atinge objetivos explícitos e formalmente definidos através de processos racionais de tomadas de decisões”.

Dessa forma, percebe-se que a gestão está relacionada às ações que são utilizadas a fim de organizar o funcionamento e as dinâmicas existentes em um determinado espaço, no nosso caso, a gestão da escola. Ou seja, é a “atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2005, p. 318).

A partir desse aspecto pode-se relacionar a gestão a uma atividade que tem uma intencionalidade e que põe em movimentação todo um sistema organizacional. E em meio a estas atividades desenvolvidas pode-se perceber que materializa a necessidade da escola em encontrar formas e em dispor de condições e meios para que alcance a concretização dos objetivos almejados. Uma vez que estes objetivos visam, conforme Libâneo,

- a) prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação, e fazer a avaliação e acompanhamento desta participação;

c) garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos (LIBÂNEO, 2005, p. 294).

Pode-se perceber que a Gestão na escola mobiliza diferentes ações para que se consiga efetivar as intencionalidades de ensino, aprendizagem e educação. Isso induz que a dinâmica organizacional é responsável pela participação ativa e democrática de todos os gestores escolares em um espaço de ensino, já que é

[...] um processo de mobilização da competência e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por meio de sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais pleno possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2008, p. 21).

Evidencia-se que a gestão da escola está “nas mãos” de todos os indivíduos que fazem parte do contexto educativo, e que participam ativamente tanto da sistematização quanto da concretização dos objetivos deste espaço educativo. Ou seja, nesta perspectiva, o conceito de participação está fortemente vinculado ao de gestão, e os gestores escolares são todos aqueles que demandam esforços, individuais e coletivos, para que se alcance os objetivos educacionais da escola, que foram construídos democraticamente.

Nessa perspectiva, Lück (2003) ressalta que o conceito de gestão fica associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico. A autora explica que a ação pedagógica é mobilizada pela participação responsável de todos os gestores escolares nas decisões necessárias, bem como na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos para a escola.

Em face disso, percebe-se que,

[...] uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais, e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que seus alunos sejam bem-sucedidos nas aprendizagens (LIBÂNEO, 2005, p. 302-303).

De acordo com Libâneo (2005) existem quatro concepções que norteiam as práticas de gestão escolar:

1. **Técnico-científica:** que é marcada por uma visão fortemente tecnicista e burocrática da escola, o qual as decisões estão centradas nas mãos do

diretor de escola e estas são tomadas sem a participação dos funcionários, alunos e professores.

2. **Autogestionária:** é caracterizada pela responsabilidade coletiva e a acentuada participação de todos da escola.
3. **Interpretativa:** tem como prioridade a análise dos processos de organização da gestão e das interações entre os sujeitos no meio escolar.
4. **Democrático-participativa.** Tem por fundamento essencial a relação entre a direção e os membros da equipe, baseada nos objetivos assumidos por todos eles.

No entanto, as três últimas correspondem a uma concepção mais abrangente, a sócio crítica. Sendo assim, para o referido autor, existem de fato duas concepções bem distintas, a técnico-científica e a sócio-crítica. A concepção sócio-crítica compreende a escola como,

[...] um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões. [...] O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração (LIBÂNEO, 2005, p. 324).

A concepção democrático-participativa, que é a concepção de gestão a qual Libâneo (2005) defende, acentua a necessidade de se dar ênfase as relações humanas e a participação de todos os envolvidos no processo escolar, para que se obtenha êxito nos objetivos específicos da escola. Valoriza o planejamento, a organização, a direção e a avaliação, visto que de nada adianta tomar decisões coletivas, se não se tem formas concretas de se pôr em prática as decisões tomadas coletivamente.

Lück (2008) ressalta que a participação de todos os envolvidos no processo educativo pressupõe ser caracterizada pela mobilização efetiva de esforços que visa a efetivação dos objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos.

Dessa forma, compreende-se a gestão escolar como os meios utilizados, de forma democrática e participativa, para assegurar a funcionalidade de todas as atividades desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar. Fora do espaço escolar pelo fato da escola também se relacionar com a comunidade escolar, podendo

programar ações educativas nas casas, no bairro ou no contexto sociocultural o qual o educando faça parte.

Para Libâneo (2005) a gestão participativa está relacionada à autonomia e à discussão coletiva, o qual a escola constitui-se em uma comunidade democrática de aprendizagem. O autor também salienta que dentro da gestão participativa existem alguns princípios, entre eles merecem destaque: 1) Autonomia da escola e da comunidade educativa; 2) Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; 3) Envolvimento da comunidade no processo escolar; 4) Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; 5) Análise de cada problema em seus aspectos múltiplos, com ampla democratização das informações; 6) Avaliação compartilhada; 7) Relações humanas produtivas e criativas, assentadas na busca por objetivos comuns.

Dentro desta compreensão sobre a gestão participativa a partir de Libâneo (2005) trarei o foco do texto para o princípio que diz respeito a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional da comunidade escolar.

Uma das necessidades mais aparentes da educação brasileira refere-se ao aperfeiçoamento dos profissionais do ensino, ainda mais pelo fato de que em tempos de profundas mudanças, tornam-se cada vez mais necessárias ações que efetivamente subsidiem o trabalho docente. No contexto em que se colocam os problemas educacionais, a formação continuada se mostra como um meio de viabilização de mudanças qualitativas para o trabalho do professor.

Percebe-se nas normativas legais um discurso promissor acerca da formação continuada dos professores no Brasil. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no título VI, postula o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica e ainda aponta fundamentos e responsabilidades dessa formação no país:

Artigo 61 (dos profissionais da educação) – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino [...] terá como fundamento: Parágrafo I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Artigo 63 (dos profissionais da educação) – Os institutos superiores de educação manterão:

Parágrafo III – programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-

lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

A busca por subsidiar as ações de formação continuada no país acabou projetando preocupações anteriormente nunca vistas em amplitude e contemplação pelos órgãos oficiais de governo. A formação continuada passou de uma atividade esporádica e espontânea das instituições educativas, públicas e particulares, e também do terceiro setor, para uma posição chave no processo de desenvolvimento profissional docente, haja vista que o papel da formação continuada no Brasil é de:

[...] propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais [...] apoiar-se na reflexão sobre a prática [...] e promover processos constantes de auto avaliação [...] para construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p. 70).

No espaço escolar, a formação continuada pode atribuir à escola o significado de um tempo-espaço para a aprendizagem, o qual “todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas constitui também o local em que os profissionais desenvolvem o seu profissionalismo” (LIBÂNEO, 2005, p. 337). Nesse aspecto, o professor tem na escola a possibilidade de adquirir conhecimentos no seu próprio espaço de atuação profissional.

Pensar a formação continuada de professores em serviço se faz necessário uma vez que “a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda a equipe” (LIBÂNEO, 2005 p. 337). Ou seja, no caso dos professores e dos processos pedagógicos desenvolvidos no ambiente escolar faz-se necessário o constante processo de observar e avaliar constantemente o processo de ensino, bem como compartilhar experiências, anseios, projeções e compreensão sobre os mais variados assuntos que fazem parte da prática pedagógica.

O desenvolvimento profissional, em uma perspectiva de formação docente, necessita mobilizar o desenvolvimento pessoal, social e o desenvolvimento organizacional de forma articulada. Ou seja, “o desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do seu trabalho crítico-reflexivo” (NÓVOA, 1992 *apud* LIBÂNEO, 2005, p. 375), enquanto que o desenvolvimento organizacional faz referência aos modos como a escola se organiza e mobiliza a sua gestão no coletivo.

Fátima Abdalla (1999 *apud* LIBÂNEO, 2005) analisa as relações entre trabalho docente e organização escolar, vindo a apontar quatro elementos interferentes nesta relação: a gestão, o projeto-político pedagógico, a organização e articulação do currículo e o investimento no desenvolvimento profissional dos professores.

Muitos dos dilemas que envolvem a formação continuada de professores giram em torno de promover significações na compreensão e na ação pedagógica desenvolvida pelos docentes em sala de aula. Pensar em uma formação continuada de professores necessita realizar um planejamento estratégico, o qual inicialmente procura-se identificar o público-alvo atendido por determinado professor, bem como se investiga quais são as fragilidades da ação pedagógica deste professor. De forma procurar compreender como está sendo mobilizado o processo pedagógico em sala de aula e o que necessita ser revisto, reorganizado ou ampliada à compreensão sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas neste cotidiano escolar.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993) analisar as necessidades dos professores é fator importante no processo de formação. Isso é necessário, pois é importante trabalhar os interesses, necessidades e motivações dos professores, bem como realizar uma adequação entre o que se é esperado pelo professor em relação à formação e o que é realizado pelos formadores.

Desta forma buscar para a formação dos professores assuntos que sejam relevantes e que estejam inquietando-os em sala de aula, que a formação proporcionada seja útil e significativa para sua prática. Com isso trazer para os campos de formação estratégias que auxiliem o professor a organizar uma prática que vá ao encontro de uma qualidade de ensino almejada por todos, comprometida com seus alunos e com a escola.

#### **2.4.2 Formação continuada como construção de saberes**

A formação de professores compreende, não só os saberes e competências docentes da formação profissional, mas também, os saberes e competências adquiridos ao longo da vida dentro da escola no exercício da docência como também fora dela. Compreende-se que estar em formação continuada é uma escolha de cada educador, instigado pelo desejo de buscar sempre mais o aperfeiçoamento e a qualificação de seu trabalho.

Com isso, a formação continuada deve ser percebida e valorizada como um instrumento de atualização, complementação, (re) avaliação e reflexão crítica da prática educativa; e não deve ser visto de como uma receita do que fazer em sala de aula ou um acúmulo de cursos, técnicas, certificados e diplomas. Nóvoa referenda que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).

A formação profissional de professores encontra amparo legal em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9394/96) que abrange todos os níveis e modalidades de ensino. Os artigos 62 e 63 enfatizam a formação inicial mínima de professores em nível superior, fazendo com que muitas cidades e estados realizassem parcerias com universidades para qualificar seus professores, e o direito a participação em programas de formação continuada nos diversos níveis.

Desta forma percebe-se a preocupação com a formação de professores, valorização dos profissionais da educação e com a melhoria na qualidade da nossa educação,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62, LDB 9394/96 – BRASIL, 1996).

Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, Art. 63).

A importância dada aos programas de formação continuada e a qualidade no ensino também pode ser percebida no Plano Nacional de Educação que postula em suas metas,

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p. 12).

Atualmente muitos professores estão voltando para as universidades como alunos de pós-graduação, retomando o conhecimento teórico e aliando-o ao conhecimento vivenciado em sua prática. Acredita-se ser o professor o maior responsável por sua própria formação, pois cabe a ele investir na sua formação e buscar aprimoramento em sua prática docente. Porém é importante destacar que os sistemas de ensino devem subsidiar meios para que os professores busquem sua formação, bem como proporcionar-lhes formação docente para a sua prática, sendo que é de interesse comum que o professor busque meios para qualificar seu trabalho.

Para Tardif (2000), os saberes docentes são um conjunto de saberes que envolvem a formação profissional, saberes curriculares e disciplinares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional contemplam os conhecimentos pedagógicos da formação inicial, transmitidos pelas instituições de formação e articulados com a prática e a formação continuada. Os curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e metodologias propostos na escola. Os saberes disciplinares relacionam-se a tradição cultural dos grupos sociais e os saberes experienciais são os saberes práticos, construídos no exercício da prática docente.

Desta forma a formação docente aqui estabelecida não é só vista como uma atividade de aprendizagem, mas também, como uma forma de construção de si, pois,

[...] ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que o conhecimento lhe coloca. Ser professor implica a aprendizagem de uma profissão, caracterizada por saberes muito diversos, que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático (PACHECO, 2004, p. 12).

O ser professor é ter o comprometimento com a profissão e com os educandos, é partilhar experiências e vivências e existências. Sempre tendo a sede de aprender buscando o conhecimento que irá propiciar ao professor se tornar um bom educador que busca renovar a sua prática, já que,

[...] do ponto de vista da ação docente, um professor é considerado profissional, hoje, quando se concebe como detentor de saberes profissionais; quando é capaz de analisar e reconstruir sua prática de modo crítico e compartilhadamente. Sua profissionalização depende, entre muitos fatores, de como compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar; como reflete na ação, diante do inesperado, do desconhecimento que constitui grande parte de sua atividade e como reflete sua prática educativa distanciando do dia-a-dia na busca por novas possibilidades de agir no ensino (BELLOCHIO et al., 2004, p. 28).

Com isso a escola pode ser vista como um espaço de formação, pois é o espaço de ação do professor. A escola é o lugar em que ele põe em ação e pratica seus saberes e conhecimentos e percebe suas dificuldades e necessidades, buscando o aprimoramento de suas ações para sua formação.

É neste lócus de atuação, na sua realidade, compartilhando angústias e saberes que os professores estão realizando sua formação, já que trocam entre si experiências profissionais. Desta forma, se estabelece como tarefa do gestor promover espaços em que hajam ações direcionadas a formação destes profissionais, tornando-os mais participativos, críticos, reflexivos e atuantes.

É importante também ofertar aos professores espaços para que possam planejar e refletir sobre a sua prática educativa, para que sejam capacitados, para trabalhar na sociedade do conhecimento e no desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos, pois,

[...] a formação continuada deve estar articulada com o desenvolvimento profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Para muitos educadores, a formação continuada acontece fora do espaço escolar, em cursos solicitados pelas secretarias de educação em parceria com uma instituição de ensino superior. Esta prática tem se tornado recorrente com a LDB 9394/96, que instituiu a obrigatoriedade da formação dos professores em nível superior, estimulando assim qualificação dos professores.

Diante disso o professor constrói saberes que passam a diferenciar sua prática educativa e com isso,

[...] a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência. É por isso que se acredita ser a prática docente [...] um lugar de produção de conhecimento e de produção de saberes, mesmo quando o professor não está consciente disso. Logo, é necessário instaurar espaços no cotidiano escolar que compreendam o sujeito numa perspectiva global, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (ANTUNES, 2007, p. 91).

O professor ao longo da sua experiência docente vai se caracterizando educador, por meio de sua prática e da reflexão que faz em relação aos conteúdos desenvolvidos, a organização do seu trabalho e de sua própria ação como educador. A busca por sua formação continuada compreende os saberes e competências constituídos das aprendizagens realizadas ao longo de sua trajetória como docente.

A formação como professor ocorre por meio de uma aprendizagem constante de conhecimentos e experiência profissional e também da troca de experiências na formação continuada, importantes para que o educador realize as três atribuições do exercício profissional identificadas por Libâneo; Oliveira e Toschi (2006, p. 310), “a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimentos pedagógicos”.

Desta forma, o professor está construindo conhecimentos e experiência profissional e também escrevendo sua história de vida profissional e sua identidade docente, uma vez que, cada profissional define seu modo de ser professor, através de seus métodos e práticas. Nesta conjectura o professor constituído em prática docente comprometida percebe que na conjectura atual a inclusão se faz presente de forma concreta na escola e a partir disso buscam subsídios em sua formação para poder trabalhar de forma significativa com as crianças que se caracterizam público-alvo da educação especial, desta forma procuram na formação de professores para o trabalho com a inclusão um espaço que lhes auxiliem no trabalho com a inclusão.

### 2.4.3 Formação de professores para a prática de inclusão

A inclusão escolar é um paradigma educacional que propõe a educação do aluno com deficiência seja realizada na escola regular, sendo esta considerada para todos. Com isto a escola necessita estar preparada para receber todos os alunos nessa nova perspectiva, sendo que nenhuma criança deve ser segregada da escola regular, pois,

[...] a inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular, já que ela: “representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado (SASSAKI, 1997, p. 18).

Nesse sentido a escola que se propõe na busca pela inclusão reconhece a diversidade de alunos que farão parte dela, buscando adequar os diferentes estilos de aprendizagem e uma educação de qualidade para seus educandos. Com isso a escola terá que fazer uma reestruturação em relação a sua prática, buscando adequar suas ações com esses alunos bem como o aperfeiçoamento de professores.

Dessa forma, o sucesso da perspectiva de inclusão educacional, no espaço de sala de aula, vai se tornar construtivo com o trabalho pedagógico qualificado do professor, que buscará formação para esse trabalho diferenciado, já que,

[...] uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 227).

Nessa perspectiva a prática pedagógica do professor da classe comum virá ao encontro das necessidades de seus alunos, mas para isso é necessário que o mesmo possa buscar formação, auxílio e ajuda para poder satisfazer as necessidades que um processo de inclusão demanda, já que estar inserido nessa perspectiva ainda pode ser considerado novo e os professores necessitam de conhecimentos específicos para atender dessa realidade.

Nessa conjectura para atender as diferenças individuais de sala de aula o professor necessita de apoio para poder realizar em sua prática flexibilizações e atividades que vão ao encontro das características de cada aluno, senão será

produzido no espaço escolar desigualdades que poderão produzir a exclusão. Para tanto é necessário que o professor consiga organizar situações de aprendizagem e ensino, que se configure em uma prática de inclusão, com isso,

[...] para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, p. 305-306).

Com isso para compreender a subjetividade de cada aluno o professor da classe comum deve e precisa de formação para o trabalho com a inclusão, para não correr o risco de exercer práticas de ensino fixas, pois a partir do momento que nas classes regulares de ensino existe uma heterogeneidade de alunos é necessário que os educadores organizem de forma satisfatória situações de ensino diferenciadas,

[...] diferenciar o ensino é organizar as interações de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas. [...] Implica, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos consigam atingir as metas escolares, por meio de um acompanhamento e percursos individualizados (PERRENOUD, 1995, p. 28-29).

Os cursos de formação de professores para o trabalho com a inclusão devem propiciar ao professor momentos de reflexões para que ele perceba que a sua prática deve ser voltada para a criação de situações diferenciadas de aprendizagem, já que em seu lócus de trabalho a diversidade se fará constante e o processo de aprendizagem destes alunos apresentam peculiaridades. Além disso, devem discutir a importância de desenvolver um trabalho com todos na escola, realizando um trabalho interdisciplinar, uma parceria entre todos na escola para realizar uma prática ao encontro das subjetividades dos educandos.

Para tanto também se faz importante e necessário a discussão na formação inicial e continuada as nuances e princípios de uma educação inclusiva, pois são conhecimentos que se fazem necessários para que o professor da classe comum possa valorizar a singularidade de seus alunos, tendo uma prática inclusiva e preparando-se de forma consciente para o trabalho com a diferença. Contudo essas mudanças percorrem um caminho longo para chegar ao que se almeja de fato, que é um trabalho de inclusão e diferenciado em sala de aula, pois os cursos de

formação devem buscar uma mudança de concepção em relação a diferença, a diversidade e a deficiência, que seja alicerçada nos princípios de uma educação inclusiva, para assim garantir uma melhora na qualidade de ensino,

[...] se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas extremamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999, p. 12).

Com isso, a formação de professores para a inclusão pode se configurar em ser um processo que realmente busque garantir uma educação com qualidade para seus alunos. E a escola que prime por ter qualidade, buscará atender as singularidades de seus alunos.

#### **2.4.4 Caminhos que a escola percorre para a qualidade na inclusão: o atendimento educacional especializado**

Com as novas demandas trazidas pelas políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a escola passou a repensar seu espaço colocando-se como um lugar que busca reinventar suas práticas para desenvolver o trabalho com a educação inclusiva. Diante disto, como uma forma de trabalho com os alunos público-alvo da educação especial, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da educação especial que, "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e também fora dela, sendo obrigatório nos sistemas de ensino, e realizado na escola comum. O espaço que deve ser ofertado o AEE é a Sala de Recursos Multifuncional, e este espaço físico é de responsabilidade da escola. Sendo que também deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)

e são atendidos alunos considerados público-alvo da educação especial conforme o decreto N° 7611/2011 (BRASIL, 2011). Esses alunos são:

- Alunos com deficiência, conforme a Organização das Nações Unidas (ONU), que apresentam comprometimentos a longo prazo de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial, os que devido a diversas barreiras podem não ter sua participação plena na sociedade com igualdade de condições que os demais sujeitos.

- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento são as crianças/adolescentes que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008).

- Alunos com altas habilidades/superdotação são os alunos que demonstram um grande potencial em uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Desta forma observa-se a importância do AEE fazer parte do PPP da escola, contemplando os objetivos de uma prática inclusiva, e também articulando, planejando e executando as metas propostas pela escola como um todo. Já que, conforme o Decreto N° 7.611,

Art.2º: São objetivos do atendimento educacional especializado:  
 I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;  
 II -garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;  
 III-fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e  
 IV-assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2011, s/p).

Para tanto se percebe que a educação inclusiva com a sala de recursos está operando avanços e que as escolas estão sofrendo uma transformação no que diz respeito ao trabalho com alunos considerados da educação especial. Tais avanços denotam que a escola está reconhecendo que necessita mudar sua postura em relação à seus alunos público-alvo da educação especial, pois atender a diversidade

de alunos é um passo importante para o sucesso na inclusão. Diante dessa perspectiva está sendo considerada a diferença nas aprendizagens de seus alunos, sendo, a sala de recursos, um espaço organizado com materiais didáticos e pedagógicos e não deve ser visto como um espaço de repetição de conteúdos e sim um espaço de aprendizagem e produção do conhecimento.

Para o trabalho ser desenvolvido de forma adequada no AEE é importante que o professor seja especializado, pois “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2009, p. 4). Porque é fundamental para o exercício de suas atividades na sala de recursos que ele tenha conhecimentos específicos que subsidiem sua atuação enquanto professor que atua no AEE para melhor desenvolver suas atividades com seus alunos, desta forma a formação e conhecimento para essa prática torna-se imprescindível.

Nessa perspectiva o professor do AEE deve desenvolver atividades voltadas para a valorização e desenvolvimento dos alunos tendo como suas atribuições,

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

Desta forma percebe-se que o professor de AEE é muito importante para o desenvolvimento da prática de inclusão realizado na escola e na sala de recursos

multifuncional. Com isso a função do professor de criar estratégias que auxiliem no desenvolvimento do aluno é primordial.

Diante disso é importante que o professor do AEE tenha uma boa relação com o professor de turma para que possam desenvolver um trabalho em conjunto para o desenvolvimento global do aluno, destacando sempre suas habilidades e observando suas dificuldades. É importante também que esse professor observe esse aluno na sala de aula junto de sua turma e professor (es) para trabalhar com mais eficácia no desenvolvimento das habilidades desse sujeito.

O trabalho desenvolvido na sala de recursos deve vir ao encontro dos interesses e necessidades dos estudantes sendo sempre oferecido práticas pedagógicas que contribuem para sua aprendizagem para além do AEE, buscando uma metodologia diferenciada de acordo com a singularidade do aluno. Em relação a isso o Decreto 6. 571 (BRASIL, 2008) define que o AEE é “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Nesse sentido podemos inferir que o AEE deve estar articulado com o ensino da classe comum, tendo em vista que o trabalho da professora regente da turma e do professor do AEE deve estar em sintonia para favorecer a aprendizagem de seus alunos. Com isso deve-se buscar sempre essa articulação de ensino para que não ocorra “a ausência de estratégias sistemáticas, abrindo caminho para ações no campo do imprevisto e da informalidade” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, p. 26).

Desta forma trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de Recursos Multifuncional deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicos de cada aluno oferecendo subsídios pedagógicos, contribuindo para aprendizagem dos conteúdos na classe comum e, utilizando-se ainda de metodologia e estratégias diferenciadas, objetivando a valorização do aluno. Desta forma um plano de ensino desenvolvido para o trabalho no AEE com o aluno será significativo para a autonomia, aprendizagem e permanência desta criança na escola comum.

Nessa perspectiva a escola lança mão também de outros subsídios para o trabalho com a inclusão dos alunos que são considerados público-alvo da educação especial, que é a atuação de um profissional de apoio à inclusão que fica em sala de

aula junto do aluno deficiente. Diante desta nova proposta, busca-se entender como a escola se utiliza deste profissional e quais os dispositivos legais que permitem o seu trabalho na escola, na sala de aula, junto da turma/aluno deficiente/ e professor.

## 2.5 OS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE SUGEREM O TRABALHO DO PROFISSIONAL DE APOIO NA ESCOLA

Sendo a educação um direito de todos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos quando em seu artigo 26º coloca que “toda pessoa tem direito a instrução” (UNESCO, 1948 p. 7), é importante então, considerar esse um marco para que a sociedade e a escola comecem a repensar a educação das pessoas consideradas diferentes. Outro documento considerado importante na definição de políticas é o Relatório de Warnock (1978) que propõe que um em cada cinco alunos que estão em escolas comuns necessitam de apoio específico para a sua aprendizagem acontecer na escola, com isso passou a utilizar o termo necessidades educacionais especiais para as dificuldades que as crianças apresentassem.

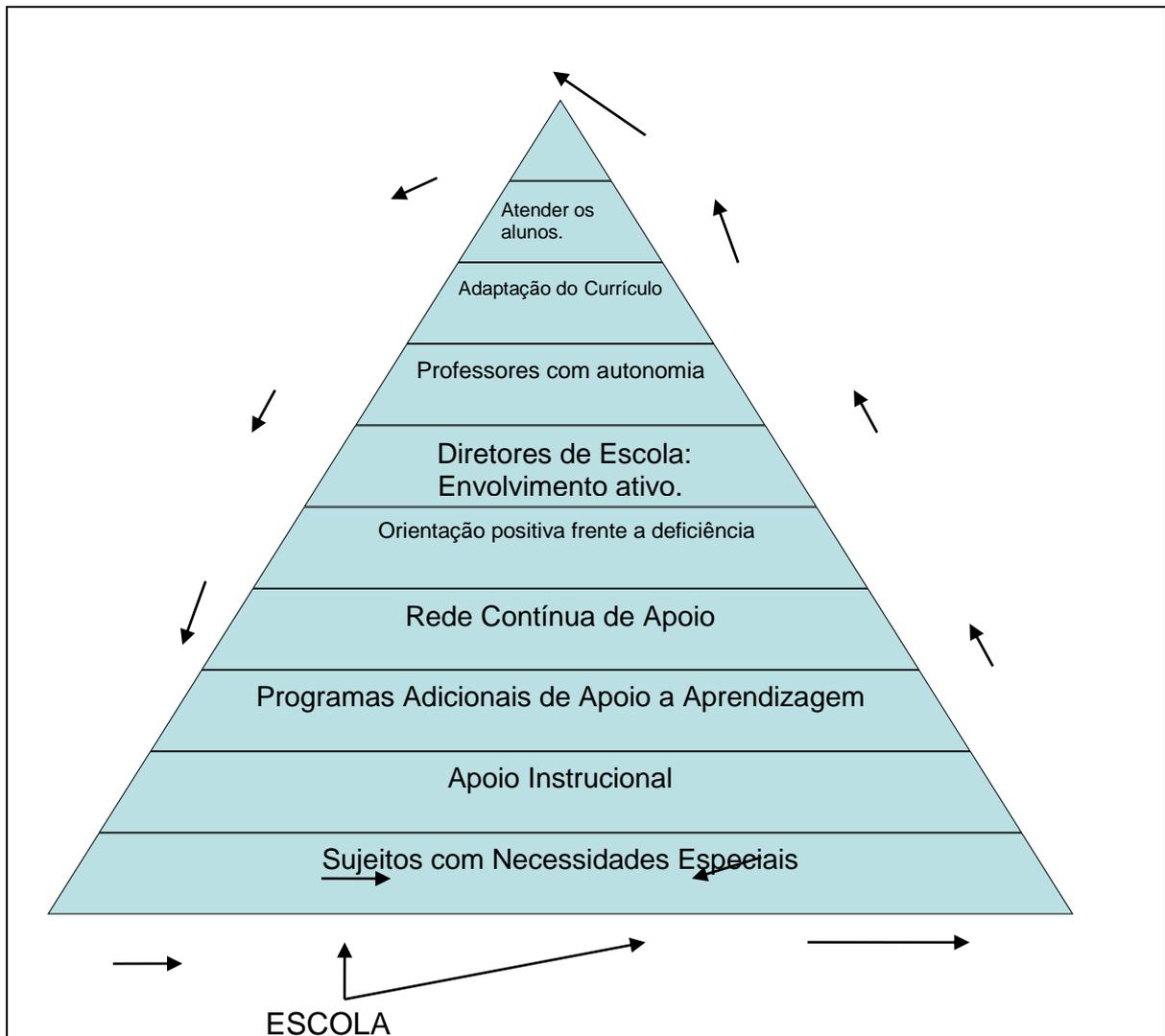
Nos anos 90 começou-se a discutir a inclusão em uma perspectiva social e acordos internacionais foram acontecendo, e um desses foi a Conferência Mundial sobre Educação para todos que defendeu a universalização da educação básica. Também a Declaração de Salamanca (1994) que tem um importante papel na mudança de concepção em relação à educação inclusiva, já que, "as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Com a Declaração de Salamanca podemos perceber que ela pressupõe que sejam utilizados serviços de apoio que sejam adaptados às necessidades educacionais dentro da escola, pois em seus escritos coloca orientações, como,

27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (BRASIL, 1994, p. 8-10).

Figura 1 – Inclusão Escolar



Fonte: Elaboração da autora com base na Declaração de Salamanca.

Desta forma pode-se observar que a ideia de serviços de apoio colocada pela declaração leva uma interpretação de que os serviços de apoio podem se caracterizar com a entrada de um profissional de apoio para o trabalho com alunos deficientes em sala de aula comum. Desta forma considerando-se que o profissional de apoio que emerge nas escolas para auxiliar no trabalho com a inclusão pode ser considerado como uma adaptação no espaço escolar.

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 59 coloca que,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, s/p).

Com isto podemos interpretar que os recursos educativos para atender as necessidades dos educandos podem-se configurar como a entrada do profissional de apoio no espaço educativo como um recurso para a educação dos educandos público-alvo da educação especial.

Já o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001) também orienta que é importante a escola propiciar alternativas que colaborem para o trabalho com as necessidades educacionais das crianças assim,

[...] investir na criação de novas alternativas, sempre fundamentadas no conjunto de necessidades educacionais especiais encontradas no contexto da unidade escolar, como, por exemplo, a modalidade de apoio alocado na classe comum, sob a forma de professores e/ou profissionais especializados, com os recursos e materiais adequados (BRASIL, 2001, p. 36).

Perante o exposto evidencia-se a importância de novas alternativas de trabalho para a inclusão e que podem e devem conforme o documento acima ser realizadas no contexto da classe comum, sendo assim os profissionais que atuam como apoio no processo de inclusão se configuram como importantes na escola comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em seu documento defende que as escolas devem organizar práticas que vá ao encontro da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, já que,

[...]cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

Desta forma percebe-se que ao colocar na política a presença de monitores na escola básica, esta abre espaço para o trabalho de apoio não somente nas necessidades básicas do aluno como higiene e alimentação, mas também entre outras possibilidades de auxílio ao aluno.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência do ano de 2015 propõe em seu primeiro capítulo das disposições gerais a figura do,

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, s/p).

Embora a lei deixando claro que o ensino e aprendizagem do aluno com deficiência deve ser responsabilidade do professor, quando coloca que se deve excluir os procedimentos que são de responsabilidade de profissionais legais, também pode ser feita uma interpretação de que esse profissional pode auxiliar no ensino e aprendizagem das crianças com deficiência quando menciona que ele pode atuar em atividades escolares quando for necessário. Com isso podemos inferir que o profissional de apoio também pode atuar em atividades que envolvem o ensino e aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial auxiliando na prática de inclusão.

Diante do exposto é notório que a prática utilizada pelas escolas de terem um profissional de apoio em suas salas de aulas é referendada em lei, sendo uma prática recorrente de adaptação de estratégias para o trabalho em sala de aula com crianças com deficiência. Sendo assim o trabalho com o profissional de apoio mostra-se como uma alternativa que pode ser considerada viável para o trabalho com a inclusão.

### **2.5.1 Realidades de ensino com o profissional de apoio**

O presente trabalho fez uma busca bibliográfica, com base nos em documentos legais que trazem a presença de um profissional para a prática de inclusão, percebendo que em alguns estados brasileiros essa prática acontece de forma constante. Para isso cada região tem sua particularidade evidenciada em relação ao trabalho deste profissional. Outro fator importante de ser mencionado é que existem diferentes nomenclaturas utilizadas, como, profissional de apoio, professor de apoio, professor assistente, professor apoiador, professor auxiliar, segundo professor de turma, assistente de classe, que exercem funções iguais ou parecidas.

Para tanto com relação a isso alguns estados/municípios, serão mencionados ao que se refere ao trabalho do professor de apoio.

No Estado de São Paulo alguns municípios trabalham com o professor de apoio para que ele crie alternativas de trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Já o município de São Paulo com o Decreto nº 45.415 de 18 de outubro de 2004 que traz o papel do professor de apoio e acompanhamento a inclusão (PAAI) que realiza uma prática conjunta com a escola conforme,

Art. 6º. Compete ao Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI o serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante à Comunidade Educativa, mediante a atuação conjunta com os educadores da classe comum e a equipe técnica da Unidade Educacional, na organização de práticas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos e educandas durante o processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2004, p. 4).

Desta forma pode-se perceber que em lei o papel do professor de apoio se constitui como uma prática de ação conjunta com o professor e escola como um todo e nesses preceitos é importante para a criança, pois a importância de um trabalho em uma classe com alunos incluídos é fundamental já que,

[...] uma classe inclusiva, ao contrário, é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades, e, também, necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso essa classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador (BEYER, 2005, p. 31-32).

Quando se coloca que o PAAI irá realizar práticas que vão ao encontro das necessidades dos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem, ele se configura como um sujeito que irá trabalhar na escola como um agente no processo de inclusão, um professor que juntamente com o professor regente iriam desenvolver atividades adaptadas que contribuíssem para o desenvolvimento do aluno incluído em um ambiente favorável para a sua aprendizagem. Esse professor também trabalha assessorando a escola como um todo, sem necessariamente estar sempre junto da criança com deficiência, mas realizando um trabalho em conjunto entre regente de classe, escola e PAAI para fazer da inclusão algo concreto na escola.

No Estado do Rio de Janeiro a proposta de trabalho com alunos deficientes surge com o Instituto Helena Antipoff, que é o órgão do Município do Rio de Janeiro responsável pelas ações de inclusão, desta surge o papel do professor itinerante

que presta assessoria as escolas realizando a produção de materiais pedagógicos que são importantes para o trabalho com o aluno incluído. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica fazem referência ao trabalho de itinerância sendo realizado como uma forma de orientação e supervisão desempenhada por professores especializados. Este trabalho tem como característica o apoio aos professores e alunos deficientes que estão na classe comum tendo como objetivo "atender as necessidades educacionais especiais dos alunos por ele atendidos complementando, suplementando e servindo de apoio ao ensino comum" (BÜRKLE; REDIG, 2009, p. 1).

Com isto a Política Pública de Educação Especial do município do Rio de Janeiro traz que o professor itinerante é um,

[...] serviço de orientação e de supervisão pedagógicas às escolas que possuem alunos incluídos. O profissional itinerante atua junto ao professor e demais envolvidos no processo, inclusive aos alunos, dando suporte prático e teórico à aprendizagem dos mesmos. O atendimento, geralmente, se dá no interior da sala de aula (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 10).

Diante disso percebe-se que o trabalho do professor itinerante se constitui como um elemento que facilita a inclusão dos alunos conforme o trabalho que o professor de turma e o professor itinerante realizam. É importante destacar que esse trabalho na escola não se caracteriza o tempo todo em sala de aula, visto que ele atende outras crianças e escolas no município do Rio de Janeiro, porém qualifica o trabalho com a inclusão.

Com isso o professor itinerante atua junto do professor de classe e escola como um todo, dando suporte prático e teórico à aprendizagem dos alunos incluídos. Eles atuam em diversas atividades na escola, como,

a) orientam e auxiliam a professora de turma; b) promovem a adaptação do material escolar e confeccionam materiais adaptados; c) fazem atendimento individual ao aluno; d) confeccionam e utilizam recursos de comunicação alternativa, como pranchas, máquina elétrica, computadores, etc. (no caso de o aluno ser deficiente físico); e) orientam as famílias; f) encaminham o aluno para avaliações e atendimentos diversos; g) trabalham com toda a escola a questão da inclusão do aluno com deficiência; h) fomentam a necessidade de se realizar adaptações no prédio escolar e no mobiliário; i) organizam grupos de estudo; j) participam de atividades de lazer (passeios da escola); l) orientam o aluno em casa no uso do computador (PELOSI, 2000, p. 74).

Desta forma tal professor articula nas escolas em que atua práticas que se propõem inovadoras e que contribuem no ambiente escolar para um trabalho que

prime pela inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. Com isso a implementação do ensino itinerante como atendimento de Educação Especial nas escolas do Rio de Janeiro definiu como atribuição dos professores itinerantes a assessoria às escolas regulares que possuíssem alunos público-alvo da educação especial em turmas regulares e a produção de materiais pedagógicos necessários para a inclusão desses alunos. Também prevêem o acompanhamento dos alunos e professores dentro da sala de aula e a orientação aos familiares e demais membros da comunidade escolar (RIO DE JANEIRO, 1999).

Desta forma como o professor itinerante não acompanha o aluno em tempo integral na escola e diante das diferentes deficiências, como alunos que necessitavam de apoio durante todo o período na escola começaram a surgir no Rio de Janeiro, principalmente nas escolas particulares, e também em escolas públicas, a figura do mediador escolar, porém sem nenhum registro sistemático de suas ações em políticas públicas deste estado, porém com alguns estudos podemos perceber que o papel do mediador escolar se configura em realizar ações que facilitem a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum. Esses mediadores escolares na rede particular de ensino do município do Rio de Janeiro são pagos pelas famílias das crianças com deficiência e na rede pública surgem na figura de um estagiário da área da saúde ou educação, com isso, os,

[...] mediadores escolares podem ser professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas. A escolha do mediador está na relação entre sua formação acadêmica e a maior demanda da criança (comunicação, comportamento ou motora, por exemplo) (MOUSINHO, 2010, p. 94).

Nessa perspectiva o mediador escolar pode se configurar um professor de apoio à inclusão, pois será um agente no processo de inclusão, que juntamente com o professor regente irá desenvolver atividades adaptadas que contribua para o desenvolvimento do aluno incluído em um ambiente favorável para a sua aprendizagem.

Com essa linha de pensamento o “mediador escolar” (MOUSINHO et al., 2010), tem entre suas funções proporcionar uma parceria entre todos os agentes da escola e a inclusão, pois,

[...] o mediador escolar deve ter a aptidão e habilidades interpessoais necessárias para desenvolver e manter relações de trabalho eficazes com as crianças, famílias e demais profissionais que as assistem, que inclui

saber respeitar e compreender as dificuldades da família e da criança, ter flexibilidade para se adequar à dinâmica do ambiente escolar que estará se inserindo, disponibilidade para aprender e muita criatividade (MOUSINHO et al., 2010, p. 94).

Dessa forma o mediador escolar trabalhará junto do professor adaptando os materiais e conteúdos que serão usados pelo aluno de forma acessível gerenciando a relação da criança com os professores, colegas e escola, sendo o mediador da criança e suas relações na escola, visto que o “mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola” (MOUSINHO et al., 2010, p. 95).

Para isso o mediador escolar acaba sendo mais uma ferramenta em que a escola pode contar para o trabalho de inclusão, pois o trabalho em equipe desse profissional com o professor da turma possibilita ações que geram possibilidades de melhor inclusão das crianças com deficiência. Sendo importante deixar claro, que este profissional não desempenhará nenhuma atividade sem a supervisão ou sem o trabalho em conjunto do professor de turma, é um trabalho em parceria entre a comunidade escolar e o mediador.

No Estado do Paraná a Instrução nº 002/2012<sup>3</sup> da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação estabelece critérios para a solicitação de professores de apoio educacional especializado e suas atribuições no que tange a sua inserção em um espaço de educação inclusiva junto da classe comum de ensino, pois este documento salienta a necessidade de um profissional que atue como professor de apoio a comunicação alternativa,

[...] um profissional especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, onde o apoio se fundamenta na mediação da comunicação entre o aluno, grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam do convencionado (PARANÁ, 2012, p. 1-2).

Com isso, percebe-se que a atuação deste profissional será dentro da sala de aula e visa orientar a escola como um todo em relação aos meios de acessibilidade, planejando junto com o professor regente a melhor maneira para o trabalho com o

---

<sup>3</sup> SEED. Instrução Nº 002/2012–SUED/SEED. **Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao\\_0022012\\_suedseed.PDF](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao_0022012_suedseed.PDF)>.

aluno, participando em tudo que possa contribuir para a inclusão das crianças com deficiência. Dessa forma segue algumas das atribuições do professor de apoio à comunicação alternativa<sup>4</sup> contidas nesse documento:

Conhecer previamente os conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor regente; Participar do planejamento, com o professor regente, orientando quanto aos procedimentos didático-pedagógicos que envolvam conteúdos, objetivos; Buscar diferentes formas de comunicação alternativa, aumentativa e/ou suplementar que permitam ao aluno interagir no processo ensino e aprendizagem. Produzir materiais e recursos pedagógicos para comunicação alternativa oral e escrita que possibilitem ao aluno expressar-se (PARANÁ, 2012, p. 1-2).

Também no estado do Paraná Instrução 004/2012<sup>5</sup> que trata do professor de apoio educacional especializado na área dos transtornos globais do desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos que tem como definição:

Professor de Apoio Educacional Especializado é um profissional especialista na educação especial que atua no contexto escolar, nos estabelecimentos da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (PARANÁ, 2012, p. 1).

Fica claro neste documento que este profissional atua no contexto escolar sendo um profissional especializado na prática em que está se inserindo, tendo que entender o seu trabalho em relação à mediação do aluno incluído na escola. Tendo como atribuições:

[...] implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino, e ainda, atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão (PARANÁ, 2012, p. 1-2).

---

<sup>4</sup> O Professor de Apoio à Comunicação Alternativa é um profissional especializado, que atua no contexto da sala de aula, onde o apoio se fundamenta na mediação da comunicação entre o aluno, grupo social e o processo de ensino e aprendizagem. Deverá ter: especialização em cursos de Pós-graduação em Educação Especial, Licenciatura Plena ou Ensino Médio, com habilitação em Magistério com Estudos Adicionais na área da deficiência física ou deficiência mental (PARANÁ, 2012, p. 1-2).

<sup>5</sup> SEED. Instrução N° 004/2012–SUED/SEED. **Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao%20042012suedseed.PDF>>.

Com isso, o que tange o papel desse profissional é estar atento à dinâmica das relações que acontecem na escola e que envolvem o aluno e suas particularidades.

Também a Deliberação nº 02/03 do estado do Paraná especifica as normas para a educação especial modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, que consta a presença do professor de apoio permanente em sala de aula e o seu papel na instituição de ensino comum na inclusão dos alunos considerados da educação especial, que se precisar, para a sua escolarização, ele poderá ter um professor de apoio permanente em sala de aula,

Professor de apoio permanente em sala de aula: professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico pedagógica da escola. Com este profissional pressupõe-se um atendimento mais individualizado, subsidiado com recursos técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem (PARANÁ, 2003, p. 20).

Desta forma sendo um profissional habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno em sala de aula auxiliando o professor regente e a escola a encontrar mecanismos que melhor adaptem os conteúdos a esse aluno.

E pensando na qualificação do trabalho em relação à inclusão, o Estado de Santa Catarina também conta em seu programa pedagógico com um segundo professor de turma nas séries iniciais do Ensino Fundamental e um segundo professor de classe nas séries finais do Ensino Fundamental. Estes profissionais têm como enfoque,

[...] correger a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros. Nas séries finais do Ensino Fundamental, o segundo professor de classe terá como função apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas (SANTA CATARINA, 2009, p. 16).

Com isso se identifica que uma prática pedagógica voltada para um trabalho que integre as experiências de um professor de turma e um professor especializado com aluno com deficiência tem como principal ponto de partida organizar ações que visem um trabalho em que o aluno incluído possa participar de forma ativa em seu processo de aprendizagem.

Com esse enfoque Beyer (2005) já pontuava a importância de uma prática que se propõe inclusiva com o trabalho em turma comum com um segundo professor, fazendo referência a um trabalho de bidocência, que pode ser um propulsor para uma prática inclusiva que visa a qualidade na educação de alunos heterogêneos, visando uma colaboração mútua entre professores em prol de assegurar uma educação de qualidade, já que

Uma classe inclusiva, ao contrário, é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades, e, também, necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador (BEYER, 2005, p. 31-2).

E diante do exposto, fica claro que o trabalho com um profissional de apoio, que se mostra importante na escola comum, deve estar baseado na “parceria entre o professor da classe comum e um colega profissional com conhecimento específico na área das necessidades educacionais especiais” (BEYER, 2005, p. 28). Enfocando sempre que cada profissional não deve atuar simplesmente em sua área de conhecimento, mas sim, juntos, trocarem experiências que podem ser valiosas no que tange uma classe inclusiva.

Nesse sentido buscar estratégias que auxiliem na prática da inclusão, sendo como já supracitado, buscar por profissionais que sejam especializados na área da educação especial para junto atuar de forma significativa na inclusão do aluno é primordial. Porém muitas vezes é difícil se adequar a essa realidade educacional, pois se vivencia um momento em que a escola está sucateada, existe um grande número de alunos para a escola dar conta da aprendizagem e se adequar as necessidades educacionais desses alunos. Assim, torna-se difícil buscar parcerias entre professores para atuarem juntos em prol de uma educação de qualidade, devido à realidade que vivenciam.

Já estado do Rio Grande do Sul o cargo de profissional de apoio existe normatizado pela lei estadual nº 14.448/2014 que cria o cargo de Agente Educacional II-Interação com o aluno, e tal profissional deve prestar apoios ao aluno que necessita de locomoção, higiene e alimentação bem como,

participar e colaborar com o processo de inclusão, auxiliando e atendendo, individualmente, os alunos que necessitam de cuidados básicos em relação à higiene, locomoção e alimentação, conforme as especificidades apresentadas pelo aluno (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 7).

Porém outra atribuição deste profissional é “auxiliar o professor na sala de aula, quando solicitado” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 7), e isso coloca margem para que esse profissional de apoio auxilie o professor na prática pedagógica com os alunos.

Em Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, o local da pesquisa em questão, em seu Plano Municipal de Educação coloca que é dever do município garantir a presença de profissionais de apoio para o trabalho com a inclusão, já que deve garantir “[...] a presença de profissionais de apoio, quando necessário, para o público-alvo da Educação Especial, conforme legislação vigente nas escolas da rede pública e privada, a contar da aprovação do PME” (SANTA MARIA, 2015, s/p). Com isto percebe-se que as escolas que tiverem alunos incluídos que necessitem de apoio<sup>6</sup> em sala de aula devem contar com a presença deste profissional. É importante salientar que não consta no Plano Municipal a qualificação deste profissional para atuar com as crianças consideradas público-alvo da educação especial.

O referido documento também não esclarece as atribuições deste profissional de apoio, qual o seria o seu papel em sala de aula com o professor regente, porém coloca a necessidade de “[...] garantir a oferta anual de cursos de capacitação para profissionais de apoio que atuam na educação inclusiva, a fim de instrumentalizá-los sobre o atendimento aos estudantes da Educação Especial” (SANTA MARIA, 2015, s/p). E isto preconiza a ideia de que o profissional de apoio pode trabalhar pedagogicamente com o aluno incluído em relação ao seu ensino e aprendizagem.

Desta forma pode-se perceber que o profissional de apoio em diferentes lugares possui denominações distintas e que este profissional realiza sua prática ao encontro do que suas designações lhe atribuem, porém ainda não está totalmente claro o seu trabalho, se ele se caracteriza como um trabalho pedagógico com o aluno ou de cuidados como higiene e alimentação somente (Fig. 2).

Com isso buscar compreender a presença e especificidades deste profissional de apoio nas escolas que se propõem inclusiva se torna importante para que se possa estabelecer uma identidade para este profissional bem como entender o seu papel frente às práticas de inclusão de alunos com deficiência

---

<sup>6</sup> A determinação pelo profissional de apoio, conforme fala dos professores da Rede Municipal, se dá com a observação dos professores e educador especial e muitas vezes por solicitação de médico neurologista.

Figura 2 – Comparativo da atuação do profissional de apoio. Santa Maria, 2017

<b>Estado</b>	<b>Nome</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação</b>	<b>Responsabilidade de oferta</b>
<b>Rio de Janeiro</b>	Professor itinerante	Educador especial	Alunos com deficiência	Pago pelo Estado
	Mediador Escolar	Educação/Saúde	Alunos com deficiência	Pago pela família
<b>Rio Grande do Sul</b>	Profissional de Apoio- Agente Educacional II	Ensino Médio	Alunos com deficiência	Pagos pelo Estado
<b>Paraná</b>	Professor de apoio educacional especializado.	Educação Especial	Alunos com transtornos globais.	Pagos pelo Estado
	Professor de apoio permanente em sala de aula	Educação Especial	Transtornos Globais do Desenvolvimento	Pagos pelo Estado
	Professor de apoio á comunicação alternativa.	Educação Especial	Deficiência Física Neuro-Motora	Pagos pelo Estado
<b>Santa Catarina</b>	Segundo professor de turma nas séries iniciais	Educação Especial	Alunos Público-alvo da Educação Especial	Pagos pelo Estado
	Segundo professor de classe nas séries finais do Ensino Fundamental.	Educação Especial	Alunos Público-alvo da Educação Especial	Pagos pelo Estado
<b>São Paulo</b>	Professor de Apoio e acompanhamento à inclusão	Educação Especial	Alunos Público-alvo da Educação Especial	Pagos pelo Estado
<b>Santa Maria</b>	Profissionais de Apoio	Sem formação específica	Alunos público-alvo da educação especial	Pagos pelo município.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados bibliográficos da pesquisa.

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Marques (2006) escrever é iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, sequer imaginados de carne e osso, mas sempre ativamente presentes. E à medida que emergem do imaginário do pesquisador o problema, os objetivos, os sentidos e significados para a realização da pesquisa, sente-se a necessidade de elaborar um planejamento para a realização desta ação investigativa.

Desta forma o estudo tem por **objetivo geral** compreender as especificidades da atuação do profissional de apoio para a inclusão de alunos com deficiência. E, como **objetivos específicos**: mapear o número de profissionais de apoio na Rede Municipal de ensino de Santa Maria; identificar qual a visão que esse sujeito tem de seu papel no processo de inclusão dos sujeitos com deficiência; analisar a compreensão dos professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS referente ao trabalho do profissional de apoio e construir um Referencial de Formação do Profissional de Apoio para as escolas da Rede Municipal de Ensino.

Nesse sentido, de acordo com Fonseca (2002), a prática investigativa possibilita uma aproximação e um entendimento de uma realidade a ser analisada, e permanentemente inacabada. Pois,

[...] pesquisar é puxar os cordões que ligam entre si as práticas de um mesmo campo empírico em sua continuidade histórica, e ao mesmo compasso, os entrelaçam com cordões que vinculam e conduzem os entendimentos que de tais práticas se alcançam no campo teórico (MARQUES, 2006, p. 104).

Com isso realizar uma pesquisa que se insere no campo de atuação da prática pedagógica é um desafio, pois é importante ter um olhar mais atento em relação ao que está sendo pesquisado, justo porque a pesquisa emerge da realidade educacional vivenciada. Nessa conjectura elaborar uma pesquisa, se caracteriza como um campo de muitas indagações, pensamentos e inquietações que levam a conclusão de que os procedimentos metodológicos devem ser organizados de forma a orientar os passos da pesquisa para que o desenvolvimento da pesquisa seja realizado ao encontro do que se objetiva.

Desta forma, a partir da temática em relação ao profissional de apoio que se pretende investigar definiu-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Qualitativa, por conta das características de subjetividade e interpretação que o

pesquisador exerce na investigação, realizando um esforço de perseguir estratégias que o conduzam à objetivação da pesquisa (MINAYO, 1996).

Com isso, a pesquisa qualitativa, busca compreender um fenômeno em meio ao mundo social e natural de relações e processos, e tem como ponto de partida a construção social da realidade em estudo, em meio às perspectivas apresentadas pelos indivíduos, fundamentadas em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano sobre o assunto (FLICK, 2009).

Desta forma “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2006, p. 78). Nessa perspectiva compreende-se que a pesquisa qualitativa pode estabelecer reflexões entre os diferentes aspectos, que podem vir a ser coletado pelo pesquisador, com o tempo-espaço que está pesquisando.

No entanto para que isso ocorra é necessário que o pesquisador assuma preliminarmente uma posição sem preconceitos, tendo uma “atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações, nem se conduzir pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 82).

Outro aspecto relevante da pesquisa qualitativa é o papel desempenhado pelo pesquisador, que, na busca por respostas, pode, de forma ativa, interagir com os sujeitos de pesquisa, bem como se inserir na realidade contextual. Desta forma a temática investigada quer compreender o trabalho dos profissionais de apoio em meio a cultura escolar em relação ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Diante desta perspectiva para chegar aos objetivos propostos foi realizado inicialmente uma busca bibliográfica em relação aos aspectos envolvidos na pesquisa, ou seja, busca-se na literatura acadêmica e em documentos legais elementos para os temas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do trabalho dos profissionais de apoio na inclusão. Os estudos que foram realizados referentes à perspectiva da inclusão, a formação de professores e o trabalho do profissional de apoio frente à inclusão dos alunos deficientes são importantes para pensarmos o profissional de apoio como um sujeito que está cada vez mais frequente na escola e que deve ter seu papel definido deixando claro as

estruturas de seu papel no espaço escolar. Com isso a busca bibliográfica tem a finalidade de sustentar a base teórica para a proposta de compreender a presença e especificidades do profissional de apoio no campo escolar para análise dos dados da pesquisa.

Para a realização desta pesquisa optou-se pela abordagem de cunho etnográfico, por apresentar características que vão ao encontro desse tipo de pesquisa, por considerar que a partir do momento que propomos estudar a perspectiva dos profissionais da área da educação em relação ao profissional de apoio estamos querendo erigir as percepções que este profissional está tendo na escola. Nesse sentido a etnografia não se caracteriza como uma técnica, mas sim uma base teórico-metodológica que traz para a pesquisa educacional importantes desafios, pois,

[...] dado que a pesquisa educacional é normativa e imbuída de um “dever ser” pedagógico e de um projeto de transformação, como o educador pode produzir conhecimentos descentrados e incorporar outras lógicas cognitivas? Como estabelecer a dúvida metódica sobre seus próprios valores e crenças tendo em vista o conhecimento do “outro” nos seus termos? (DAUSTER, 2003, p. 6).

Desta forma a etnografia ganha espaço no contexto da escola, como campo de pesquisa, com o objetivo de apreciar e conhecer os elementos que estão presentes em relação a cultura construída referente ao profissional de apoio na escola, reconhecendo nesse sentido a importância do contexto de sala de aula e a relação e articulação entre os profissionais que atuam na perspectiva de um processo inclusivo, os coordenadores pedagógicos, professores regentes e profissionais de apoio.

Contudo, conforme explicita André (1995) o uso da pesquisa de cunho etnográfico no cotidiano escolar deve ter a preocupação com o contexto da escola como um espaço com muitas relações que se cruzam e tem sua própria perspectiva, pois,

[...] o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e aprendizagem dentro de um contexto cultural mais amplo. Da mesma maneira as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Com isso é importante entender as inter-relações que acontecem no espaço escolar de forma mais ampla, e que a pesquisa com um viés etnográfico possibilita

compreender as relações que se estabelecem em relação ao profissional de apoio, pois sua relação com os professores e coordenadores é influenciada pela relação subjetiva de cada sujeito que ali está inserido e na perspectiva cultural que a escola está inculcada.

### 3.1 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

O ato de pesquisa exige que o pesquisador se envolva e se comprometa com o referido estudo para que a curiosidade pelo objeto de pesquisa seja para o pesquisador uma inspiração para levar adiante o projeto.

Visto que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado tema e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1). Com isso além do confronto de dados é importante que o pesquisador esteja atento a tudo que acontece no espaço da pesquisa, pois “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Desta forma os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, juntamente com as entrevistas semiestruturadas o que permite buscar “através da conversação, dados que podem ser usados em análises qualitativas, ou seja, os aspectos considerados mais relevantes de um problema de pesquisa” (BARROS; LEHFELD, 1986, p. 110).

Para Lakatos; Marconi,

[...] a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (2007. p. 197).

Assim, ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva qualitativa.

A entrevista nessa perspectiva é mais flexível e se denomina como nos fala Lakatos e Marconi (2007) em entrevista despadronizada ou não estruturada em que o entrevistado pode responder as perguntas conforme suas opiniões tendo liberdade para responder as questões sem que seja forçado a fazê-lo. “Em geral, as perguntas

são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 199).

Desta forma a entrevista foi realizada com os profissionais de apoio, com os professores de turma e com a coordenadora pedagógica da escola. Com isto podemos ter uma visão e compreender a percepção que a escola no papel da coordenadora pedagógica a professora no papel de regente de turma e o profissional de apoio possuem em relação ao trabalho que ele exerce frente à inclusão de alunos com deficiência. Neste sentido as entrevistas foram realizadas no período de férias dos sujeitos da pesquisa. Em um primeiro momento tinha sido combinado de acontecer nas últimas semanas de aula, porém conforme o pedido dos mesmos as entrevistas tiveram que ser realizadas durante o período de recesso da escola. Neste sentido a pesquisadora se adequou as necessidades dos sujeitos para não atrapalhar a rotina de trabalho.

A entrevista foi gravada com o gravador do celular do pesquisador e depois de realizar todas as entrevistas foi realizada a transcrição. A transcrição é umas das partes da entrevista, porque primeiramente se tem o roteiro das perguntas, depois a realização da entrevista e por fim a transcrição das mesmas.

Nesse sentido é importante que a transcrição da entrevista seja realizada pelo pesquisador, pois no momento da entrevista ele percebe expressões, reações, situações que não ficam gravadas e que podem ser relacionadas/ ou interpretadas no momento da transcrição, se assim forem válidas para a pesquisa.

Ao realizar o ato de transcrever o pesquisador identificou os sujeitos que estão falando com siglas e as palavras não foram colocadas na forma literal do falante, devido algum vício de linguagem o pesquisador realizou alguns ajustes de grafia, caso o sujeito entrevistado tenha contado com a transcrição da entrevista não fique chocado com a sua fala cotidiana. Depois de transcritas as entrevistas elas foram analisadas pelo pesquisador a fim de responder os objetivos da pesquisa.

Percebe-se que para o pesquisador esse tipo de entrevista deixou flexível o modo como realizar a entrevista, podendo quando quisesse adaptar a pergunta conforme a necessidade ou à vontade do entrevistado. As perguntas nesse sentido são denominadas perguntas abertas, “chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 206).

Nesse sentido para que o entrevistado se sentisse seguro a responder as perguntas conforme a sua opinião foi importante que o pesquisador tivesse bom senso em propiciar uma aproximação entre ambos para que a segurança na entrevista seja um fator preponderante e que garanta a veracidade das respostas do entrevistado. Com isso,

[...] o pesquisador deve entrar em contato com o informante e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltar a necessidade de sua colaboração (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 201).

Importante também foi garantir ao entrevistado que sua imagem e seu nome foram preservados à medida que os fatos fossem analisados, isso é válido, pois garantiu que o entrevistado tivesse confiança ao responder as indagações do pesquisador. Com isto foi fundamental, “criar um ambiente que estimule e que leve o entrevistado a ficar a vontade e a falar espontânea e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem. A conversa deve ser mantida numa atmosfera de cordialidade e de amizade” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 201).

Nessa perspectiva, juntamente à entrevista, a observação

[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que representa uma série de vantagens, experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 96).

A observação nessa lógica consiste em ajudar o pesquisador a encontrar as evidências necessárias que irão ajudá-lo a responder os objetivos propostos. Com isto a observação foi realizada na escola com o maior número de profissionais de apoio da rede municipal, conforme o mapeamento realizado, e para o registro das informações foi utilizado o diário de bordo que como pesquisadora pude descrever minhas angústias, questionamentos e informações advindas do meu olhar, já que,

O diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo (ALVES, 2001, p. 224).

A observação realizada se caracteriza como observação participante, pois busca uma melhor interação com o grupo para o confronto de dados. Esse tipo de observação,

[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 196).

Desse modo como pesquisador é primordial fazer com que os sujeitos de pesquisa se sintam seguros quanto à observação realizada. Dessa forma a partir do momento que o observador se insere no espaço observado e interage com o mesmo o confronto dos dados torna-se mais relevante porque o investigador participa do processo. Com isso a observação se efetivou no mês de novembro de 2016, e realizada na escola com o maior número de profissionais de apoio atuando na Rede Municipal de Santa Maria conforme o mapeamento realizado.

Aconteceu no segundo semestre de 2016 e totalizou um período de dez observações seguindo o roteiro estabelecido pelo pesquisador (APÊNDICE F) e basicamente foram observados as questões de estrutura da escola, a relação do professor regente e profissional de apoio e a atuação dos mesmos em relação ao aluno com deficiência.

Assim, “o objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 196).

Com isso os moldes dessa pesquisa nos permitem adentrar nos espaços do sujeito para entender da melhor forma como acontece determinado fato perante a pesquisa. Com isso pesquisar os entendimentos sobre o profissional de apoio no espaço escolar nos possibilita refletir sobre o seu papel no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial.

Nessa lógica percebe-se que a pesquisa sendo realizada através de uma observação em que o pesquisador interage com todos os envolvidos e realizando uma entrevista que dá liberdade para o entrevistado responder conforme sua opinião garante que as possíveis análises dos fatos sejam realizadas de forma mais verossímil possível.

### 3.2 LOCAL, POPULAÇÃO E PERÍODO

Essa pesquisa se efetivou em uma escola da periferia do Município de Santa Maria, em que o número total de profissionais de apoio são quatro, nesse sentido optou-se para realizar a observação participante nesta escola.

Por ser quatro turmas com crianças incluídas e como para esta pesquisa tínhamos um tempo de sete observações foi feita a opção por realizar a observação em duas turmas. Para a escolha, enquanto pesquisadora foi decidido realizar as observações nas turmas que tinham alunos autistas, primeiro e terceiro anos, devido a minha experiência, enquanto profissional de apoio da rede particular, com alunos autistas. Assim foram entrevistadas as professoras regentes e profissionais de apoio destas turmas.

A coordenadora pedagógica da escola, e mais duas professoras e duas profissionais de apoio também foram entrevistadas.

Como considerou-se necessário ter mais dados para a pesquisa foi importante realizar a entrevista em outras escolas, que também tinham profissionais de apoio, conforme o mapeamento. Desta forma a entrevista foi realizada com mais quatro professoras e quatro profissionais de apoio e também com uma coordenadora pedagógica. Também se torna importante registrar que uma professora e uma profissional de apoio não demonstraram interesse em participar da pesquisa. Desta forma totalizou um universo de dezoito entrevistados, sendo oito professoras regentes, oito profissionais de apoio e duas coordenadoras pedagógicas.

A partir disso através dos instrumentos de coletas de dados, entrevista com o coordenador pedagógico (APÊNDICE C), com o professor regente (APÊNDICE D) e profissional de apoio (APÊNDICE D) e observação participante (APÊNDICE F), foi realizada a análise dos dados em relação aos objetivos propostos desta pesquisa. Nessa perspectiva a partir do mapeamento 20 pessoas foram atingidas pela pesquisa.

Desse modo em um primeiro momento foi realizado o contato com a Secretaria de Educação do Município de Santa Maria para requerer a autorização para a realização da pesquisa e assim conseguir concretizar o mapeamento das escolas da rede Municipal com o maior número de profissionais de apoio atuando. A partir do momento que este mapeamento ficou pronto foi feito o contato com a escola para solicitando a autorização de realizar a pesquisa no respectivo espaço.

Com isso foi realizada a observação participante na escola em um período de sete dias com registros no diário de bordo, nas turmas que tinham os profissionais de apoio. Com isso essa observação foi enfocada nos professores regentes e nos profissionais de apoio a fim de estabelecer como é organizada essa

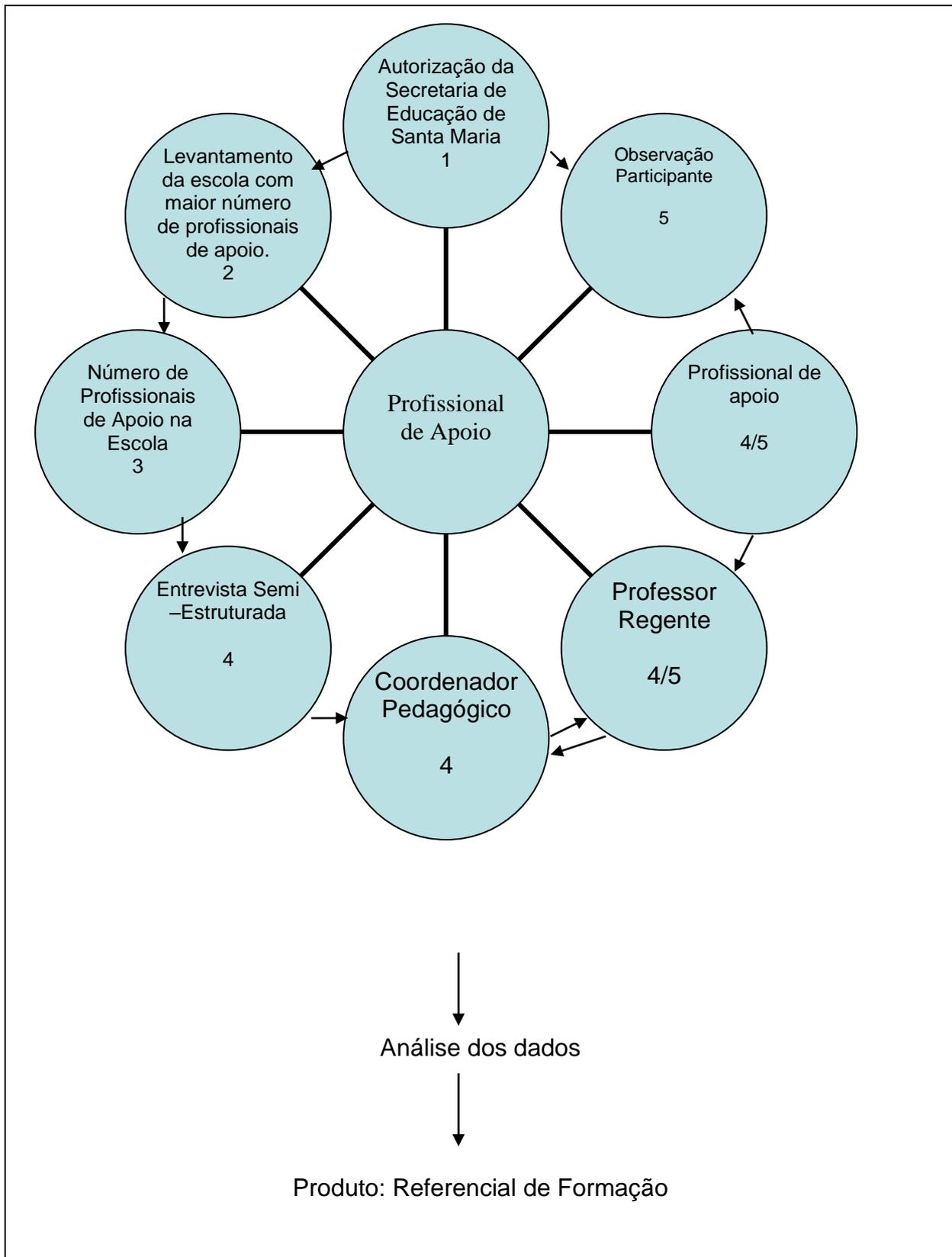
relação entre os profissionais. Depois disso foi realizada a entrevista com o coordenador pedagógico, professores regentes e profissionais de apoio, no período solicitado por eles, durante recesso de férias da escola.

O mesmo aconteceu com os outros profissionais de apoio, professores e coordenadores das demais escolas que entrei em contato para realização das demais entrevistas, por ser final de ano, eles disseram que participariam das entrevistas, porém teria que ser no período de férias, desse modo, a pesquisadora ficou com os números de telefone e durante as férias entrou em contato e combinou as entrevistas. É importante salientar que os sujeitos dessa pesquisa não terão seus nomes divulgados, com isso os nomes citados são fictícios. Os profissionais de apoio, professores regentes e coordenadores pedagógicos também têm seus nomes preservados e é utilizado as siglas para profissionais de apoio PA (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8), professores regentes (PR1, PR2, PR4, PR4, PR5, PR6, PR7, PR8) e para coordenadores pedagógicos a sigla CP (CP1, CP2).

Desta forma a partir do que foi identificado pelas observações e pelas entrevistas foi proposto um Referencial de Atuação do Profissional de Apoio nas escolas, visto que é imprescindível ter um norte na formação desses profissionais. O Referencial de formação do profissional de apoio foi construído e fundamentado através das análises das entrevistas e da observação realizada. A intenção é que com a sua construção á partir do momento que for entregue a Secretaria de educação ele seja um instrumento que possa auxiliar na formação dos profissionais de apoio para que eles possam auxiliar na inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Abaixo se tem um desenho que registra os rumos metodológicos que foram percorridos pela pesquisa.

Figura 3 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora com base nos passos metodológicos da pesquisa.

### 3.3 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a interpretação do que foi coletado utilizou-se a Análise de Conteúdo que corresponde ao,

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos da mensagem [...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (BARDIN, 2008, p. 38).

Com isto, conforme Bardin (2008) foi realizada uma pré-análise do material obtido, a sua exploração e o tratamento e interpretação dos resultados. Desta forma a pré-análise permitiu que o pesquisador transforme “suas intuições em hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas consecutivas” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 305), se estrutura como um primeiro contato com o material. Seria este momento o primeiro contato do pesquisador com o material coletado para a análise e para a formulação de hipóteses.

A exploração do material se caracteriza como a afirmação de categorias, a partir dos registros do diário de bordo e das entrevistas com os objetos de pesquisa que foram os professores regentes, os profissionais de apoio e equipe diretiva no papel do coordenador pedagógico. Com isso foram relacionados os elementos para classificá-los em grupos para realizar a classificação de elementos que estão em comum.

A interpretação dos resultados, que foi a última fase da Análise de Conteúdo se deu através da interpretação dos dados coletados integrados ao conhecimento teórico aprofundado no decorrer desta pesquisa. Esse passo é importante, pois deu sentido e validade para a pesquisa, pois o pesquisador teve que analisar esses dados com atenção e sentido para os objetivos da pesquisa.

Diante desta perspectiva analisar os dados envolveu uma categorização das informações, isto quer dizer reunir elementos que estavam em comum nas respostas dos sujeitos desta pesquisa. Pensando desta forma quando esses elementos estavam reunidos foram colocados em categorias de elementos com características que tinham o mesmo significado. Nesse sentido Bardin (2008), coloca que para fazer a categorização é preciso fazer o inventário para isolar os elementos e a

classificação que é a repartição dos elementos para a análise com base na fundamentação teórica.

Assim a partir do momento que se realizou a coleta de dados foi feita uma leitura de tudo que foi dito nas entrevistas, através da escuta e das transcrições para assim perceber as falas que sejam mais representativas para os objetivos deste trabalho. E desta forma para responder o problema e os objetivos desta pesquisa os dados coletados são analisados pela análise categorial que como explica Bardin (2008), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente. Realizar a análise categorial para essa pesquisa se justifica pelo fato que é uma alternativa interessante para estudar os valores que estão subjacentes na compreensão e opinião dos professores regentes em como percebem a presença do profissional de apoio na sala de aula e também as atitudes e crenças que levam ao conceito de um profissional de apoio na escola para o trabalho com alunos com deficiência. Neste sentido para dar um maior grau de sustentabilidade a pesquisa as categorias de análise, por escolha da pesquisadora, foram realizadas após a coleta de dados quando foi feito um primeiro contato com o material coletado e assim a pesquisadora teve mais segurança de inquirir categorias que foram basilares para análise a fim de responder o que demanda a pesquisa.

Com isso a formação das categorias aconteceu conforme Bardin (2008), com o material selecionado se fez uma leitura e a exploração do material foi realizada pela codificação. Essa codificação aconteceu pela repetição de palavras resultantes das entrevistas realizadas com o universo de entrevistados, constituindo-se assim nas categorias de análise para a pesquisa, conforme também as observações realizadas.

### 3.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Diante do uso da abordagem qualitativa desta pesquisa uma série de questionamentos ético-reflexivos decorrentes da interação do pesquisador com os participantes da pesquisa surgem, para que se obtenha validade. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.

Segundo Lüdcke (1986) um dos problemas éticos relacionado à pesquisa é o segredo das informações coletadas, pois para conseguir certo dado o pesquisador deve assegurar aos seus sujeitos de pesquisa o anonimato. Na situação da

entrevista, essa situação se torna particularmente relevantes, pois a garantia do sigilo pode incitar uma relação mais espontânea entre o pesquisador e pesquisado.

Como a pesquisa se realizou no Município de Santa Maria em um primeiro momento a pesquisa foi apresentada a Secretaria Municipal de Educação a fim de conseguir o consentimento para a pesquisa. Com isto, depois do aceite e do mapeamento da escola com maior número de profissionais de apoio foi realizado o contato com a escola para que houvesse uma explicação da pesquisa e a autorização para a prática da mesma com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE B), a fim de evitar quaisquer dúvidas.

Quanto **aos riscos da pesquisa**, estima-se que o sujeito pode achar que determinadas perguntas incomodam/constrangem, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim o sujeito pode escolher não responder alguma pergunta que lhe foi feita caso estivesse sentindo-se incomodado. Com isso salienta-se que a pesquisadora esteve atenta a estas possibilidades buscando sanar quaisquer dúvidas e contornando as situações que surgiram, com argumentos fundamentados nas teorias estudadas acerca das técnicas da entrevista.

Já os benefícios da pesquisa, situam-se no plano da contribuição com a ampliação de conhecimentos acerca do trabalho dos profissionais de apoio na escola e o seu papel na inclusão dos alunos deficientes.

Enquanto pesquisadora também é importante deixar claro que estive a disposição da escola para qualquer dúvida e esclarecimento que surgisse e que pudessem deixar a escola preocupada. Assim a escola está sempre atualizada ao que estiver sendo realizado em relação a pesquisa e no término da mesma a pesquisa retornará a escola como forma de um produto, o Referencial de Formação do Profissional de apoio, para ajudar a melhor compreender o trabalho do profissional de apoio. Visto que é importante salientar que antes este referencial de atuação será levado na Secretaria de Educação com vistas a colaborar para a formação destes sujeitos que atuam na escola como profissionais de apoio.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa realizada. Inicialmente é apresentado como surgiram as categorias de análise, conforme a discussão dos dados obtidos. Após a escuta e transcrição das entrevistas foi percebendo-se que muitas palavras iam se repetindo conforme o discurso dos entrevistados e desta forma se torna importante salientar que as palavras que emergiram conforme as respostas das entrevistas vieram ao encontro dos objetivos almejados pela pesquisa.

Com isso foram surgindo às categorias que irão compor a análise das discussões. Como os universos das entrevistas envolviam os professores regentes, os profissionais de apoio e os coordenadores pedagógicos, após a escuta e transcrição minuciosa de suas falas alguns pontos se mostraram relevantes que então foram percebidos como categorias (Quadro 1).

Quadro 1 – O emergir das categorias temáticas

<b>Professor Regente</b>	<b>Profissional de Apoio</b>	<b>Coordenação Pedagógica</b>
Formação (saber conhecer sobre a deficiência que está trabalhando)	Formação (saber e entender da deficiência que esta trabalhando)	Formação para trabalhar com a deficiência que está trabalhando.
Apoio Pedagógico	Apoio Pedagógico	Apoio Pedagógico
Práticas de Ensino	Práticas de Ensino	Práticas de Ensino.

Fonte: Elaboração da autora com base nas categorias da pesquisa.

Nota-se que se destacam palavras que tornam a análise da pesquisa significativa (Quadro 1), pois conforme o trabalho bibliográfico realizado, antes da coleta dos dados, a atuação deste profissional de apoio ainda é confusa e sem especificidades no âmbito educacional. Diante disto já pode-se inferir conforme as categorias elencadas que este profissional de apoio deve entender sobre a sua atuação com os alunos que são público-alvo da educação especial.

Também é importante destacar que conforme a escuta e transcrição das entrevistas foram notórios nas falas dos professores regentes a falta de apoio dos

educadores especiais e na atuação dos coordenadores pedagógicos uma organização para a formação dos sujeitos que atuam como profissionais de apoio.

Isso acaba sendo um dado importante de pesquisa passível de discussão, pois sabe-se da importância da atuação tanto do educador especial como do coordenador pedagógico no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial.

Para responder os objetivos da pesquisa a estruturação das discussões que serão realizadas respeitará as categorias elencadas pela pesquisadora que são: formação (entender sobre a deficiência que está trabalhando), apoio pedagógico e práticas de ensino. Conforme diagrama (Fig. 4) que mostra a intersecção dos conjuntos através das palavras que emergiram com os dados coletados.

Figura 4 – Intersecção da atuação do profissional de apoio



Fonte: Elaboração da autora com base na coleta de dados.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Santa Maria/RS e está situada em um bairro humilde desta cidade. Possui o Ensino Fundamental, subdividido em Educação Infantil e Anos iniciais, funcionando nos turnos da manhã e tarde. Tem em torno de 310 alunos.

O contexto em que a escola está inserida é de uma região humilde em que os pais precisam da escola para trabalhar. Assim seus filhos participam de projetos em turno inverso a aula.

As crianças na sua maioria vêm da comunidade próxima a escola, sendo que abrange uma região que necessita de bastante ajuda. Conforme a fala das professoras em dias de chuva as crianças acabam faltando a escola porque se torna difícil de chegar. Também é uma área com muita violência, sendo que a escola em um período de 2016 necessitou da intervenção da polícia para continuar exercendo suas funções.

A comunidade escolar é constantemente motivada a participar dos projetos da escola, porém poucos pais se fazem presentes na educação dos filhos e nos projetos desenvolvidos para os mesmos.

A escola tem uma área muito espaçosa em que as crianças brincam e exploram o ambiente. Além do espaço de sala de aula a escola proporciona espaço como biblioteca, sala de vídeo, pracinha, refeitório, pátio, espaços que as crianças podem se utilizar conforme a rotina de cada turma.

As turmas que foram observadas para a proposta desse trabalho são as turmas de primeiro e terceiro ano da respectiva escola em que o horário de aula é na parte da manhã. Com isso os sujeitos da pesquisa se caracterizam por turmas que tem entre seus educandos crianças público-alvo da educação especial e seus respectivos profissionais de apoio.

A turma de primeiro ano tem vinte e cinco alunos (onze meninas e quatorze meninos), crianças com seis anos de idade. Nessa turma metade das crianças frequentou a educação infantil da escola e a outra metade são crianças que estão no seu primeiro ano no espaço escolar. O aluno incluído na turma tem diagnóstico de Autismo. Ele pouco interage com a turma, senta no fundo e a profissional de apoio do seu lado.

Durante as atividades a professora regente trabalha com a turma os conteúdos do primeiro ano e para a criança autista ela disponibiliza folhas para pintar. Orienta a profissional de apoio a auxiliar a criança para pegar o lápis de cor e falar para a criança sobre o desenho que ela está pintando.

A turma é bastante agitada então a professora necessita ser bem firme com as crianças. Essa agitação faz com que a criança autista se agite então, em diversos momentos, ela sai da aula, pois começa a gritar e se agitar. Seus colegas não

interagem muito com ela. Ao perguntar para a professora se foi feito um trabalho com as crianças sobre o colega ela mencionou que disse a turma que teriam um colega diferente, somente isso.

A criança fica o tempo todo com a profissional de apoio e a professora regente pouco interage com ela, porém faz algumas orientações em relação aos cuidados dela, e também para fazer as atividades.

As crianças também apresentam dificuldades de aprendizagem, muitas não identificam as letras do alfabeto e apresentam dificuldades para escrever e copiar do quadro. Conforme a fala da professora, o contexto em que as crianças vivem é complicado e isso favorece com que a turma tenha dificuldades.

A turma de terceiro ano que também foi observada tem vinte e nove alunos, com idade entre sete e oito anos (quinze meninos e quatorze meninas), são crianças que na sua maioria estão alfabetizadas e que já freqüentavam a escola, sendo que também tem alguns alunos novos. A turma é bastante tranquila e a professora é firme e atenciosa com as crianças. A criança incluída na turma tem diagnóstico de autismo, sendo uma criança bastante tranquila, senta na frente no canto da parede perto da mesa da professora e a sua profissional de apoio senta entre a mesa da criança e a mesa da professora.

A turma na sua maioria já sabe ler e escrever, porém algumas crianças ainda têm dificuldades na leitura e escrita. A criança autista está se alfabetizando, reconhece o seu nome e algumas letras do alfabeto.

A profissional de apoio auxilia muito a professora, como a professora regente comentou “eu sugeri que ela fizesse educação especial ou pedagogia, pois é uma menina muito interessada”. Pode-se perceber que a regente orienta muito a profissional de apoio que lhe auxilia nas atividades pedagógicas. A criança incluída não necessita de auxílio para sua higiene.

As crianças também brincam com o colega, e no recreio ficam com ela e a profissional de apoio observa de longe. A professora regente mencionou ter feito um trabalho com a turma em relação ao colega, mesmo ele já acompanhando a turma. Também mencionou que é muito bom ter a menina que a ajuda, que ela sabe que a profissional de apoio é para fins de higiene da criança, porém percebe providencial a ajuda dela em termos pedagógico, pois por mais que ela esforce às vezes ela não consegue dar a atenção que ela gostaria para a criança incluída.

#### 4.2 MAPEAMENTO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA

Conforme o objetivo geral desta pesquisa que é compreender as especificidades da atuação do profissional de apoio para a inclusão de alunos com deficiência foi colocado como um dos objetivos específicos realizar o mapeamento do número de profissionais de apoio que atuam nas escolas do município. Desta forma foi conversado com o gestor da educação especial que forneceu uma lista com o nome das escolas que possuem esses profissionais.

Com isso a pesquisadora entrou em contato com as escolas para saber o número de profissionais de apoio, a formação desses profissionais e o diagnóstico da criança público-alvo da educação especial. Esses dados foram compilados em um quadro (Fig. 5).

Figura 5 – Mapeamento dos Profissionais de Apoio da Rede Municipal de Santa Maria

(continua)

<b>ESCOLA</b>	<b>NÚMERO DE PROFISSIONAIS DE APOIO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>DIAGNÓSTICO DA CRIANÇA</b>
A	1	Pedagogia	Paralisia Cerebral
B	2	Ensino Médio Ensino Médio	Autismo Paralisia Cerebral
C	3	Educação Física Pedagogia Ensino Médio	Autismo Transtorno Hiperkinético de Conduta Baixa Visão
D	2	Ensino Médio Pedagogia	Autista Deficiência Visual
E	2	Ensino Médio Ensino Médio	Paralisia Cerebral Paralisia Cerebral
F	3	Pedagogia Educação Especial Ensino Médio	Deficiência Múltipla Síndrome de Down Autismo
G	2	Educação Física	Deficiência Visual Deficiência Visual
H	3	História Ensino Médio Educação Especial	Paralisia Cerebral Autismo Paralisia Cerebral

(continuação)

I	3	Ensino Médio Pedagogia Educação Física	Paralisia Cerebral Deficiência Intelectual Autismo
J	4	Ensino Médio Pedagogia Educação Física Ensino Médio	Paralisia Cerebral Deficiência Intelectual Autismo Síndrome de Down
K	1	Ensino Médio	Síndrome de Asperger
L	3	Ensino Médio Ensino Médio Educação Física	Autismo Autismo Deficiência Intelectual
M	1	Ensino Médio	Autismo
N	3	Ensino Médio Ensino Médio Educação Especial	Deficiência Múltipla Deficiência Visual Autismo
O	3	Ensino Médio Ensino Médio Pedagogia	Deficiência Física Deficiência Múltipla Paralisia Cerebral
P	3	Ensino Médio Ensino Médio Ensino Médio	Deficiência Múltipla Síndrome de Down Síndrome de Rasmussen
Q	4	História Ensino Médio Ensino Médio Ensino Médio	Paralisia Cerebral Paralisia Cerebral Autismo Autismo
R	2	Ensino Médio Educação Especial	Deficiência Intelectual Autismo
S	2	Educação Especial Pedagogia	Deficiência Múltipla Autismo
T	3	Educação Física Ensino Médio Educação Especial	Autismo Deficiência Física Paralisia Cerebral
U	2	Ensino Médio Educação Física	Déficit Cognitivo Autismo
V	2	Ensino Médio Educação Especial	Deficiência Múltipla Deficiência Intelectual
X	3	Ensino Médio Ensino Médio Educação Especial	Deficiência Intelectual Deficiência Múltipla Autismo

(conclusão)

Y	3	Ensino Médio Educação Especial Ensino Médio	Paralisia Cerebral Paralisia cerebral Autismo
Z	2	Ensino Médio Educação Especial	Autismo Deficiência Intelectual
A1	2	Ensino Médio Educação Especial	Paralisia Cerebral Autismo
B1	1	Ensino Médio	Autismo
C1	2	Ensino Médio Ensino Médio	Deficiência Intelectual Paralisia Cerebral
D1	1	Ensino Médio	Autismo
E1	1	Ensino Médio	Deficiência Visual
F1	1	Ensino Médio	Autismo
G1	1	Educação Especial	Deficiência Intelectual
H1	1	Educação Especial	Deficiência Intelectual
I1	2	Ensino Médio Pedagogia	Paralisia Cerebral Autismo
J1	2	Ensino Médio Educação Especial	Paralisia Cerebral Deficiência Intelectual
K1	1	Ensino Médio	Paralisia Cerebral
L1	1	Ensino Médio	Autismo
M1	1	Educação Especial	Autismo
N1	1	Ensino Médio	Deficiência Intelectual
O1	1	Ensino Médio	Deficiência Física/ Intelectual
P1	1	Ensino Médio	Autismo
Q1	1	Pedagogia	Autismo
R1	1	Ensino Médio	Deficiência Física
S1	1	Ensino Médio	Deficiência Motora
T1	1	Ensino Médio	Deficiência Visual
U1	1	Educação Especial	Deficiência Intelectual
V1	1	Ensino Médio	Deficiência Intelectual

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo Gestor da Educação Especial e também pelo contato com as escolas.

Com base no mapeamento pode-se perceber que 47 escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria dispõem de profissionais de apoio, sendo que a

rede municipal totaliza em 77 escolas. Desse modo percebemos um número significativo de 88 profissionais de apoio.

Destes profissionais de apoio 52 são estudantes de Ensino Médio, dez são estudantes do curso superior de Pedagogia, sete estudantes do curso superior de Educação Física, 17 estudantes do curso superior de Educação Especial e dois estudantes do curso superior de História.

Diante deste mapeamento percebeu-se o expressivo número de profissionais de apoio que estão no ensino médio e mais uma vez mostra o quanto é importante passarem por uma formação para poderem atuar com crianças na escola.

#### 4.3 PROFISSIONAL DE APOIO E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A proposta de inclusão de alunos público-alvo da educação especial na escola deve buscar alternativas para melhor desenvolver o seu trabalho com alunos com deficiência na escola, para que possam ter uma educação de qualidade e que seja considerada inclusiva. Para tanto surge a figura do profissional de apoio para atuar com os alunos que são, então, público-alvo da educação especial.

Nessa conjectura tais profissionais exercem seu papel conforme orienta a sua escola, ou melhor, professor de sala. Vivem experiências com esses alunos, realizando atividades que vão ao encontro de suas necessidades e também peculiaridades, conforme fala de uma profissional de apoio (PA1) e relato do diário de bordo,

*Auxilio um aluno com diagnosticado de Déficit cognitivo e a minha função é auxilia nas tarefas escolares, nas atividades que exigem muito dele, e organizar seus cadernos. Ele não precisa de auxílio para banheiro. Embora eu me esforce e procure sempre dar o meu melhor para eles, sinto que ainda não faço o suficiente para integrá-lo com os outros alunos, porque não sei lidar com situações de preconceitos. A atividade foi dada a profissional de apoio que conversou com a criança sobre o que era para fazer, enquanto a professora regente explicava para as demais crianças a atividade (Relato do diário de bordo dia 14/11/2016).*

Percebe-se que diante da realidade proposta a profissional de apoio realiza atividades com a criança incluída, e ao mesmo tempo sente que não faz o suficiente para integrá-lo na turma, por haver situações de preconceito. Haja visto, porém, que

a sua atuação perpassa as questões de higiene e alimentação proposta pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Podemos então refletir que a atuação deste profissional em questão traz momentos em que, sua presença denota um auxílio pedagógico para o professor de turma. Sendo referendado pela fala de profissional de apoio PA2 que pontua sobre a sua presença,

*Eu acho de extrema importância para o aprendizado da criança porque eu ajudo ela muito, a professora me explica e eu explico para ela (PA2).*

Nota-se que tais profissionais de apoio percebem sua prática como um fator importante para o desenvolvimento da criança, sendo também confirmado tal posicionamento pela fala de uma das professoras regentes (PR4), entrevistadas,

*Olha se eu ensinei pra (nome da profissional de apoio) o pouco que sei e o nosso aluno deu uma baita melhorada, tenho a te dizer que sim, as crianças têm um rendimento e participação.*

É importante salientar que existe uma cooperação entre o trabalho desses profissionais em sala de aula, à medida que o profissional de apoio “ajuda” nas atividades propostas pelo professor sendo também orientado por ele. Sendo assim,

Pautada pelo princípio da inclusão e participação plena do aluno em situação de inclusão escolar, as políticas de educação vêm orientando os sistemas de ensino a se adequar à presença destes alunos nas escolas. Percebe-se que a ação do profissional de apoio/monitor não é pautada em um papel pedagógico, no entanto, a partir da Resolução nº 4/2009 abrem-se brechas para o entendimento da atuação deste profissional, principalmente por anunciar que esses profissionais devem atuar em “todas as atividades escolares” (FONSECA, 2016, p. 27).

No viés de que os alunos necessitam estar em sala de aula participando das atividades os profissionais de apoio atuam então na perspectiva colocada por Fonseca (2016) em que traz a Resolução nº 4/2009 ponderando que os profissionais de apoio podem exercer atividades escolares, bem como coloca a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) que pondera que tais profissionais podem atuar nas atividades escolares quando necessário.

Com isso o profissional de apoio atua em questões importantes de ensino e aprendizagem dos alunos, pois muitas vezes a demanda necessária implica realizar

atividades que vão ao encontro das necessidades de sala de aula e não atuar nas questões que envolvem somente o cuidar da criança. Talvez por motivos de dia a dia, como se sabe, na sala de aula existem vários momentos em que o professor necessita de apoio para as suas demandas escolares e talvez o apoio deste profissional seja uma saída para tentar realizar a sua prática, mas para isso o profissional tem que ter o conhecimento sobre o que faz.

*Olha professora eu acho que tem que saber de deficiência, estuda sobre isso. Quando eu peguei para trabalhar me disseram que era com uma criança com problema, mas era para cuidar e ir no banheiro, mas ele vai sozinho e eu ajudo na sala dele (PA5).*

Importante salientar a compreensão da profissional de apoio em relação a se ter o entendimento sobre a deficiência da criança para poder trabalhar com ela, como ela mesma coloca que era somente para cuidados e higiene, mas acaba ajudando na sala de aula porque a criança tem autonomia na questão de ir ao banheiro. Diante disso denota uma questão importante de se discutir, pois a partir do momento que está realizando a ajuda da criança em sala de aula, sendo um apoio para a professora é passível de se entender que essa profissional de apoio deveria ter o entendimento de como essa criança aprende, pois novamente se identifica em sua fala o apoio ao professor nas atividades,

*Eu ajudo o meu aluno nas atividades que a professora pede. Ela me dá as atividades eu vou fazendo com ele. A professora me explica. No recreio ele brinca mais sozinho, as vezes vai um colega, mas eu não fico com ele, mais na sala mesmo para fazer os trabalhos que a professora dá (PA5).*

Aqui está reforçada a ideia de que o apoio ao professor de sala de aula é constante, haja vista que a criança que é responsável não precisa dela constantemente em relação a higiene e alimentação, desta forma ter esta profissional como uma forma de apoio em sala de aula faz com que o professor tenha mais uma alternativa para melhor desenvolver o seu trabalho, pois, conforme fala da professora regente,

*por experiência própria e pelo que venho observando na rotina de outras turmas o profissional de apoio, na maioria das vezes, auxilia os demais alunos para que o professor consiga dar mais atenção ao aluno com deficiência e auxilia o aluno também (PR2).*

Pela fala da professora percebe-se que a prática de apoio ao professor é uma constante em salas de aula que ela conhece e que o profissional de apoio além de colaborar com a criança público-alvo da educação especial auxilia também os demais alunos. Nessa conjectura os sujeitos que atuam na vertente de “ajudar” o professor em sala estão realizando um apoio que se pode considerar pedagógico, já que estão atuando em questões de ensino dos alunos.

Com isso, considerando que a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) coloca que o profissional de apoio, um profissional não docente, deve limitar suas ações em tarefas que incluem a higiene e alimentação, o que se pode refletir sobre a atuação dos profissionais de apoio que estão atuando no município de Santa Maria, muitos realizam práticas que vão ao encontro do ensino do aluno, constituindo-se um profissional de apoio que realiza um apoio pedagógico e práticas educativas ao aluno, sendo assim como eles vêem seu papel junto das crianças público-alvo da educação especial.

#### 4.4 PROFISSIONAL DE APOIO E O SEU PAPEL: O APOIO PEDAGÓGICO AO PROFESSOR

Ao pensar no sentido dos termos apoio e pedagógico, se pode ousar dizer que o apoio pedagógico é uma forma de sustentação de uma prática de ensino do professor para com seus alunos em sala de aula. Nesse viés a figura do profissional de apoio que realiza esta prática está ajudando o professor nas atividades com seus alunos.

*Quando chegou a (nome da profissional de apoio) na minha sala fiquei mais tranquila porque tinha dias que eu não sabia se atendia ele ou as outras crianças. E ela tenta me ajudar a ensinar ele, mas vou te dizer que é difícil (PR 8).*

*Ela me explicou que o Arthur<sup>7</sup> ainda não consegue construir frases então nessa atividade com alfabeto móvel ele tem que construir a palavra, ela explicou para ele separadamente e depois a profissional de apoio a auxiliou (Relato do diário de bordo dia 17/11/2016).*

Nessa conjectura a existência de um profissional de apoio na escola é uma forma de amparar o professor nas suas tarefas de sala de aula, e também uma alternativa para a busca da inclusão desses alunos em contexto escolar. Porém, supracitada a entrada desses profissionais na escola, requer responsabilidades no que tange a higiene e alimentação dos sujeitos público-alvo da educação especial. Sendo assim o Plano Municipal de Educação de Santa Maria, não referenda quais são as responsabilidades deste profissional apenas anuncia a sua existência na escola quando se fizer necessário,

[...] assegurar, através de suas respectivas mantenedoras, a presença de profissionais de apoio, quando necessário, para o público-alvo da Educação Especial, conforme legislação vigente nas escolas da rede pública e privada, a contar da aprovação do PME (SANTA MARIA, 2015, s/p).

Percebeu-se a preocupação da existência desses sujeitos na escola, para o trabalho com os alunos da Educação Especial, porém é relevante dizer que é difícil orientar esses sujeitos sobre o que fazer se não está claro no documento. Em contrapartida o Município de Santa Maria tem a Resolução do Conselho Municipal de Educação de 31 de 2011 que define as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para este município que coloca sobre o profissional de apoio,

§ 1º – O Profissional de Apoio Especializado atua no apoio aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que apresentem alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares;

§ 2º – É atribuição do Profissional de Apoio Especializado auxiliar nas atividades de cuidado, de higiene, de alimentação e de locomoção, observadas as especificidades de cada contexto institucional (SANTA MARIA, 2011, p.12).

Mesmo que tal resolução coloque as atribuições do profissional de apoio, em relação a higiene e alimentação, ele também menciona que ele atua no apoio dos alunos no desenvolvimento das atividades escolares, bem como menciona as professoras entrevistadas para essa pesquisa,

---

<sup>7</sup> Os nomes aqui utilizados são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa.

*Sem dúvida, se a minha profissional de apoio soubesse sobre ensina e aprender, nossa, a gente ia fazer muita coisa boa, eu dava uma dica para ela, porque o (nome da criança), é uma criança esperta, ele só precisa que empurre ele, motive para fazer as coisas, e de explicar separado, as vezes eu explicava e a menina ajudava. Mas eu sempre dizia explica e deixa ele faz do jeito que entendeu (PR4).*

*A presença deles ajuda sim, a criança as vezes precisa de alguém para orienta e a gente professor fica num dilema se atende o vinte e tantos ou a criança deficiente. Dai se tem alguém que pode pegar junto com a gente seria bom para todo mundo e para o (nome da criança) foi bom (PR5).*

Nas falas das professoras evidenciou-se o quanto para elas fez diferença ter as profissionais de apoio em sala, principalmente no que tange dar o apoio no ensino, ou tentativa de ensinar as crianças, fator que se justifica com o relato e observação do diário de bordo,

*Arthur senta na frente perto da mesma da professora e a profissional de apoio fica na frente dele. Depois que a professora explicou a atividade para o grupo ela foi até o Arthur e mostrou para ele cinco imagens (lixo, lixeira, sujo, gato e porco) e as respectivas escritas dessas imagens, e pediu que ele colasse no caderno as imagens e o nome delas. Pediu que a profissional de apoio o ajudasse e que se ele tivesse alguma dúvida era para chamá-la enquanto isso ela atendia as outras crianças.*

No universo da pesquisa em questão esse apoio ao professor é salutar para que o momento de ensino seja proveitoso para todos. De repente torna-se viável pensar que realmente a presença do profissional de apoio na escola vai além do que prescreve a legislação e que o apoio em sala de aula nas questões de ensino e aprendizagem são mais relevantes para o processo inclusivo, podendo caracterizar

em mudanças substanciais no atendimento das crianças público-alvo da educação especial.

Desta forma o apoio realizado por esse profissional é importante para o ensino da criança em sala de aula, pois dependendo da forma como o professor conduz a dinâmica de trabalho deste sujeito, com certeza ele pode favorecer em muitas questões dentro do espaço escolar.

Nessa tangente de visionar o profissional de apoio como sendo alguém que realiza o apoio pedagógico em sala de aula dos alunos público-alvo da educação especial, podemos vislumbrar nesses profissionais uma possível estratégia que pode contribuir para que o processo de inclusão aconteça de uma forma menos dolorosa para os envolvidos, já que ele pode auxiliar na prática do professor. Conforme a fala de uma das profissionais de apoio,

*Eu apoio a professora em atividades pedagógicas para o nosso aluno. A gente faz muitas trocas porque eu estudo educação especial e ela é bem comprometida com a inclusão, então o trabalho é bem de apoio eu colaboro muito com ela. Eu auxílio o (nome da criança) a realizar as atividades, a professora explica, eu explico e vamos organizando um trabalho bem legal com ele (PA 4).*

*Antes eu achava estranho, a criança vai querer fica só comigo, mas hoje eu vejo que é muito bom colabora com a professora para que ele se desenvolva, ver ele progredindo, eu vejo que é complicado pra professora atender todo mundo, então é um trabalho junto, uma colabora com a outra e o (nome da criança) ta super bem, tem que ver como ele progrediu (PA4).*

Talvez sendo um pouco utópico, podemos dizer que diante dessa fala o profissional de apoio está se configurando como uma facilitadora da inclusão desse aluno, porque junto da professora regente ela contribui para o desenvolvimento de um ambiente favorável para o ensino e aprendizagem da criança. Conforme Stainback (1999) o facilitador da inclusão se configura como um agente no processo de inclusão de criança com deficiência, porque a partir do momento que o ambiente

de sala de aula se torna facilitador para a criança e acolhedor em suas singularidades possibilitando a aquisição de habilidades importantes para o seu desenvolvimento.

*Eu ajudo o menino na sala de aula a fazer atividade, organizar o material dele e leva ele no banheiro, agora ele já sabe se limpar então nisso não ajudo mais. Dai ajudo mais na sala ele (PA8)*

*Eu tento ensina ele a fazer as coisas que a professora me disse que eu posso ajudar nela nisso. Dai ela me leva umas atividades e vou trabalhando com ele (PA8).*

De certo modo tais profissionais de apoio tentam com o conhecimento que tem ou que lhes é orientado colaborar com a aprendizagem da criança em sala de aula. Nesse sentido ao perguntar para a coordenação pedagógica se a entrada de um profissional de apoio em sala é válida para o auxílio do professor, percebeu-se que sua fala corrobora com a atitude de auxiliar e apoiar o professor regente,

*Com certeza, pois na maioria das vezes a criança com deficiência necessita de um apoio mais individualizado. Nesse sentido, o professor em parceria com este profissional de apoio pode desenvolver adequadamente as atividades planejadas (CP 1).*

Com relação também a fala da coordenação pedagógica (CP 1) é importante destacar que o profissional de apoio não é a única responsável pela criança público-alvo da educação especial, embora ela considerando que a criança necessite de um apoio mais individualizado, não se pode correr o risco de deixar a educação desta criança somente por parte deste profissional que a acompanha. Esse fato é destaque na fala da profissional de apoio, quando questionada em relação a avaliação do papel que desempenha no processo de desenvolvimento dos alunos, e também por questões evidenciadas no relato do diário de bordo.

*Eu acho que é bom porque eu o ajudo a fazer as coisas, senão ele não ia fazer, como era antes, ele não fazia (PA5).*

*Perguntei também se era somente ela que fazia as atividades com ele e a profissional de apoio disse que sim, que no início do ano a professora orientou ela nesse sentido. Nesses dois dias de observação pude perceber que a profissional de apoio fica constantemente com o Felipe e muito pouco a professora regente se direciona ou realiza atividades com ele em sala de aula (Relato diário de bordo dia 15//11/2016).*

Fica visível nas situações levantadas que a profissional de apoio atua como um apoio do professor, mas também é a maior responsável pela criança, estando quase sempre auxiliando, na situação relatada no diário de bordo a professora em questão justifica essa atitude porque a criança está mais acostumada com a profissional de apoio. A PA5 também coloca que antes da sua presença a criança não fazia nada em sala e isso denota que o professor da turma não conseguia trabalhar com essa criança, mas também nos faz pensar no que essa criança fazia no período que estava na escola sem auxílio de um profissional. Nesse sentido “os alunos com necessidades educacionais especiais precisam ficar na sala comum com todos os apoios e assessoramentos que forem necessários” (GONZALES, 2002, p. 208).

Desta forma a entrada de crianças deficientes na sala de aula requer uma atenção especial de todos os envolvidos na prática educativa e a presença do profissional de apoio é uma forma de propiciar a criança uma oportunidade de participar da aula e para o professor regente uma oportunidade de atender a todos, inclusive a criança com deficiência.

*Com o auxílio da profissional de apoio ele foi realizando a atividade, porém em vários momentos a professora foi até a sua mesa e também o ajudou para a realização da mesma (Relato Diário de Bordo dia 17/11/2016).*

*Eu auxilio a criança com deficiência a fazer as atividades propostas pela professora, porque assim a menina não precisa de ajuda para comida e nem banheiro (PA2).*

Assim, juntos o professor regente e profissional de apoio trabalham em prol da criança e profissional de apoio colabora com o professor que junto dele ensinam

o aluno, ousando dizer que existe um trabalho em equipe. Diante deste contexto o profissional de apoio tem a visão de que seu papel no processo de inclusão dos sujeitos com deficiência é de que ele se caracteriza como um apoio pedagógico, um auxílio, ao professor e ao aluno considerado público-alvo da educação especial.

#### 4.5 PROFISSIONAL DE APOIO: A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO

A figura do profissional de apoio surge na escola como uma estratégia de ajuda ao professor nas necessidades de higiene e alimentação conforme a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Porém muitas vezes suas tarefas perpassam ao que indica a lei. Nesse viés muitos desses profissionais que estão na escola acabam desempenhando funções de ordem pedagógica devido as demandas que ocorrem em sala de aula.

*As atividades que foram dadas ao aluno geralmente foram feitas com o auxílio da profissional de apoio. **Ao perguntar para a professora regente sobre as atividades do menino, ela disse que a profissional de apoio estava ali para realizar essas atividades**, conforme a fala feita na observação “ela ta aqui para trabalhar com ele, como tu vê na sala tem muita criança e eles precisam de atenção” (Relato Diário de bordo dia 16/11/2016, grifo nosso).*

Percebe-se conforme o relato do diário de bordo que a professora da turma percebe a presença da profissional de apoio como a pessoa que vai se utilizar de práticas de ensino com o aluno público-alvo da educação especial, já que as atividades na sua grande maioria eram realizadas pela profissional de apoio. E um dos fatores observado é que essa profissional de apoio busca ensinar a criança.

*Neste dia fizeram atividades com livro de literatura infantil, cada um ganhou um livro e tinha que copiar a primeira parte da história. Para o Felipe ela não deu o livro e chamou a profissional de apoio e deu uma folha de ofício branca para que ele trabalhasse. Observei que a profissional de apoio foi pintando e mostrando as cores para ele (Relato Diário de Bordo dia 15/11/2016).*

Com isso, a profissional de apoio no olhar da professora pode trabalhar pedagogicamente com a criança, havendo uma espécie de responsabilidade para

com esse aluno, pois a professora menciona que a profissional de apoio estava ali para realizar as atividades com ele.

Nesse viés, ter um aluno público-alvo da educação especial em sala de aula, na maioria das vezes, requer que o professor tenha um apoio para que esse aluno tenha mais participação na sua aprendizagem nesse contexto. Desta forma o profissional de apoio pode direcionar as atividades para o aluno enquanto o professor atende as outras crianças, conforme relato que segue,

*Com o auxílio da profissional de apoio ele foi realizando a atividade, porém em vários momentos a professora foi até a sua mesa e também o ajudou para a realização da mesma (Relato Diário de Bordo dia 17/11/2016).*

Diante deste contexto existe uma perspectiva em que a professora também percebe que a profissional de apoio pode realizar práticas de ensino, porém não responsabiliza totalmente a profissional de apoio em trabalhar a aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva os alunos público-alvo da educação especial “precisam ficar na sala comum com todos os apoios e assessoramentos que forem necessários” (GONZÁLEZ, 2002, p. 208).

*Então a profissional de apoio pegou uma pasta que dizia Arthur e pegou a atividade dele que era colar nas lixeiras os lixos de cada uma. Com o auxílio da profissional de apoio ele foi fazendo (Relato Diário de Bordo dia 18/11/2016).*

Quando se pensa nesse assessoramento por parte desses profissionais de apoio, se pode admitir que ele possa exercer uma atitude que evidencia uma prática de ensino ao aluno com deficiência, sendo muitas vezes orientada pelo professor regente.

*Durante os quatro dias de observação percebi que a professora regente e profissional de apoio tem uma boa interação, conversam sobre a criança incluída, trocam informações e a professora sempre orienta a profissional de apoio e tem um entendimento sobre o papel dela perante a lei, mas considera que ela pode ajudá-la em termos pedagógicos com a inclusão do menino autista. [...] A professora regente também orienta a profissional de apoio, fazendo com que ela trabalhe o ensino e aprendizagem da criança incluída demonstrando ter uma parceria entre a profissional de apoio e a professora (Relato Diário de Bordo dia 18/11/2016).*

Esse contexto evidencia que o profissional de apoio tendo uma orientação sobre como realizar práticas que podem auxiliar a criança na escola colabora para que o professor possa proporcionar momentos mais tranquilos para todos nesse espaço, já que muitas vezes as salas de aula lotadas fazem com que o professor não consiga exercer a sua função de forma qualitativa. E assim, ele pode trabalhar com todos os alunos em parceria com esse profissional.

Desta forma percebe-se que o profissional de apoio se torna um instrumento da escola e do professor regente em prol do sucesso dos alunos público-alvo da educação especial, ou melhor, dizendo, dos alunos como um todo. Dessa forma as práticas desenvolvidas em parceria resultam na busca de uma qualidade para os alunos que acabam fazendo parte de um espaço que almeja pensar em todos.

*Assim, eu acho que eles desempenham uma função que vai muito mais que limpar a criança, dar comida, eles nos ajudam muito para tentar fazer um trabalho pedagógico, pena é quando tem umas meninas que são de ensino médio que tem que ensinar as coisas para elas (PR 3).*

*Que eles favorecem em tudo em sala de aula te digo com certeza que sim. Eu neste ano tenho duas profissionais de apoio, uma em cada escola, uma está em formação em educação especial e a outra está no ensino médio. De início a minha dificuldade foi orientar a menina do ensino médio com o trabalho com a nossa criança. Depois aos poucos ela foi entendendo e hoje ela fala que vão fazer educação especial, porque aprendeu muito (PR 7).*

Nesse viés os professores da Rede Municipal de Santa Maria, sujeitos deste estudo, afirmam que a presença deste profissional favorece em sala de aula porque podem contribuir para a realização de um trabalho pedagógico. Pensando sobre este fato é importante destacar que a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria que define as Diretrizes curriculares para Educação Especial no município destaca que,

O Profissional de Apoio Especializado atua no apoio aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que apresentem alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares (CMESM, 2011, p. 12).

Ao evidenciar que tal profissional deve atuar como apoio dos alunos que apresentam dependência no desenvolvimento de atividades escolares, tal diretriz anuncia uma margem para que de fato eles possam atuar realizando práticas de ensino com os alunos que são designados a acompanhar.

Desta forma ao questionar os profissionais de apoio, sujeitos desta pesquisa, sobre a importância de sua inserção na escola, eles evidenciam que,

*Sim, pois a cada experiência eu aprendo a como trabalhar com eles e também contribuo para eles se desenvolverem um pouco mais (PA 1).*

*Eu considero porque eu apoio o professor a poder realizar as atividades com as crianças (PA 3).*

*Nunca tinha pensado nisso, (pensamento), mas sabe que é importante porque se for parar para analisar é complicado para uma professora dar conta de uma turma grande, as vezes eu vejo que ela se esmera para atender a todos e poder também dar uma atenção para a (nome da criança), então eu estando lá dentro da sala eu posso auxiliar a (nome da criança) a aprender (PA 7).*

Pôde-se observar que diante dessas falas, os profissionais de apoio se vêem importantes e percebem que realizam práticas que podem contribuir para o ensino das crianças, mas em contrapartida ao mesmo tempo em que as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial abrem espaço para uma interpretação de que esses profissionais podem desenvolver atividades escolares com seus alunos ela também anuncia que, “é atribuição do Profissional de Apoio Especializado auxiliar nas atividades de cuidado, de higiene, de alimentação e de locomoção, observadas as especificidades de cada contexto institucional” (CMESM, 2011, p. 12).

Porém torna-se necessário dizer que tais profissionais na visão dos coordenadores pedagógicos entrevistados realizam práticas que vai de encontro ao que a Diretriz Curricular para a Educação Especial menciona, pois caracterizam que o trabalho desse profissional na escola é de,

*Uma pessoa que auxilia o professor nas atividades planejadas para o aluno (CP 1).*

*Ele auxilia a professora juntamente com a criança com deficiência para desenvolver as atividades propostas (CP 2).*

Podemos salientar que no olhar do coordenador pedagógico os profissionais de apoio desempenham uma função que perante a lei não está estabelecida para ele, porém de forma prática eles acabam realizando muitas atividades que não são de sua alçada, como menciona a Diretriz Curricular para a Educação Especial no Município de Santa Maria, que “não é atribuição do Profissional de Apoio Especializado desenvolver atividades educacionais voltadas à dinâmica curricular e nem responsabilizar-se pelo ensino e aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial” (CMESM, 2011, p. 12).

Deste modo é importante refletir que o trabalho que está desenvolvendo o profissional de apoio em relação a desenvolver práticas consideradas de ensino com o alunado público-alvo da educação especial, não pode anular o papel do professor regente enquanto responsável pela educação desta criança.

*Nesses dois dias de observação pude perceber que a profissional de apoio fica constantemente com o Felipe e muito pouco a professora regente se direciona ou realiza atividades com ele em sala de aula (Relato Diário de Bordo dia 15/11/2016).*

É imprescindível destacar que embora o profissional de apoio esteja realizando uma prática que colabora com o professor em relação ao ensino, o professor regente não pode considerar que a criança seja de total responsabilidade do profissional de apoio, pois ela é parte integrante da turma a qual faz parte e que o professor regente é responsável.

*Comentou também que a profissional de apoio a auxilia nas atividades com ele. Ela explica e trabalha com ele, mas a profissional de apoio a auxilia. Também comentou que ela entende que a profissional de apoio seria para questões de higiene e alimentação, mas como o Arthur não precisa de auxílio nessas questões ela acaba usando a figura da profissional para auxiliar na inclusão do Arthur (Relato Diário de Bordo dia 17/11/2016).*

Neste relato podemos perceber que a professora regente não usa a profissional de apoio como total responsável pela criança, mas sim como um sujeito que lhe dá apoio na realização de práticas de ensino com o aluno atuando juntas sem colocar o aluno como responsabilidade da profissional de apoio. Também é salutar perceber que a professora regente sabe as funções que deveriam ser da profissional de apoio, que conforme a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) deixa claro que são sujeitos que devem atuar como já supracitados, nas questões de higiene e alimentação.

Porém, podemos perceber que os professores da Rede Municipal de ensino de Santa Maria concebem, que o profissional de apoio pode exercer práticas de ensino com os alunos deficientes. Para tanto, salientam que é imprescindível que esses profissionais tenham formação ou passem por processos de formação para poderem atuar de forma mais significativa nos processos de ensino desses alunos.

*Depende muito da iniciativa de cada um. Na nossa escola trata-se de meninas que cursam o ensino médio com pouca ou nenhuma experiência em trabalhar com crianças e muito menos com crianças com alguma deficiência. Mas, assim eu penso que eles são importantes na escola, e seria bom que tivessem um curso, ou fosse da nossa área pra poder realizar um trabalho bom e a gente não ter dificuldades de tar explicando muitas coisas que eles já podiam sabe. Por isso eles colaborariam mais com a gente, olha eles colaboram, mas poderia ser bem mais, e dai favoreceria mais que o aluno aprendesse (PR 2).*

Deste modo não temos a pretensão de dizer que somente a presença de um profissional de apoio que exerça práticas de ensino junto com o professor é uma

forma para que a inclusão aconteça de forma qualitativa. Sabemos que essas práticas devem ser realizadas pela escola como um todo e que o professor regente também deve estar aberto para este processo e que esses sujeitos que atuam como profissionais de apoio se tornam mais uma peça, que neste contexto, se evidencia como favorável.

Também é importante salientar que muitos desses sujeitos que são colocados como profissionais de apoio estão em escolas de ensino médio e os professores regentes para tê-los como agentes que favorecem na inclusão precisam ensiná-los a como trabalhar com o aluno. Porém se esses profissionais de apoio tivessem formação na área da educação ou passassem por momentos de formação para atuar com os alunos público-alvo da educação especial seria deverás salutar para que fossem realmente vistos como agentes que colaboram para que a inclusão nas escolas pudesse acontecer de forma mais concreta e com qualidade.

#### 4.6 PROFISSIONAIS DE APOIO: A FORMAÇÃO COMO UM FATOR IMPORTANTE PARA DESENVOLVER PRÁTICAS DE ENSINO COM QUALIDADE

Realizando a leitura do Plano Municipal de Educação de Santa Maria (2015), bem como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), os dois documentos usam o termo profissional de apoio. As Diretrizes Curriculares para Educação Especial no Município de Santa Maria (SANTA MARIA, 2011), usam o termo profissional de apoio especializado e isso nos faz refletir sobre o uso destes termos, pois profissional remete a alguém que já estudou ou tem uma profissão e o termo especializado também traz à tona o conceito de que se deve ter uma formação que seja específica em algo.

Deste modo, se pode refletir que os sujeitos que atuam como profissionais de apoio frente aos alunos público-alvo da educação especial deveriam ter conhecimentos sobre a prática que estão realizando. Com isso, pensar que um profissional de apoio possa ser alguém que esteja cursando o ensino médio, conforme consta nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial do Município de Santa Maria (2011), colocando que a “formação mínima para o Profissional de Apoio Especializado (auxiliares ou monitores) é em nível médio, podendo acontecer em forma de estágio remunerado” (CMESM, 2001, p. 12), e que acaba não tendo conhecimento sobre o que está fazendo torna-se preocupante, pois está atuando

frente a crianças, pois se pararmos para analisar a ida a um banheiro ou o ato de auxiliar na alimentação pode ser considerado um fator de ordem pedagógico, pois dependendo como agimos podemos ou não estimular a autonomia da criança.

Neste sentido, ao perceber que os professores da Rede Municipal de Santa Maria, sujeitos desta pesquisa, percebem que os profissionais de apoio podem exercer práticas de ensino junto ao aluno é então, salutar refletir sobre a formação que esse sujeito deveria ter para estar em sala de aula. Deste modo, percebe-se na fala dos entrevistados que estes profissionais devem ter formação que vá ao encontro de suas práticas desenvolvidas com o aluno.

Os professores ao serem indagados se sentiriam menos angustiados com a presença de um profissional de apoio que contribuísse com suas práticas em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência colocam que,

*Com certeza porque a presença do profissional (pausa), mas assim que ele tem que saber como a criança aprende, porque a menina que ta comigo ela tem ensino médio e assim né, fica difícil, porque (pensando) se ela sabe pode me ajudar mais (PR 1).*

*Se fosse uma menina da área da educação eu sentiria muito menos angustiada, até melhor se fosse à área da educação especial, porque é o que elas estudam (PR5).*

Observou-se com essas falas a demanda pelo profissional de apoio incide em que ele tenha uma formação para estar em sala de aula e para poder auxiliar mais os professores. Ter o conhecimento poderia melhorar o trabalho realizado com as crianças público-alvo da educação especial, por mais que esse não seja o objetivo deles estarem em sala de aula.

Com isso, embora se tenha um discurso de que os professores devem estar preparados para lidar com as crianças público-alvo da educação especial, ainda se encontra professores que se sentem despreparados para trabalhar com esses alunos, e pensando sobre o papel do profissional de apoio na escola, eles percebem que esses sujeitos podem contribuir para a inclusão e para o trabalho deles em sala de aula,

*Eles podem contribuir, mas tem que entender sobre a criança, a (nome da profissional de apoio) tem ensino médio, coitada no início ela tinha medo dele, aí a gente foi conversando, mas eu tenho pouco conhecimento, porque o (nome da criança), tem bastante dificuldade, sinceramente eu não soube o que dá para ele, e ele não brincava com ninguém. Eu dava atividade e a (nome da profissional de apoio) orientava o (nome do aluno) e eu tinha mais vinte crianças para explicar (PR5).*

Desse modo percebeu-se que a professora tem dificuldades para trabalhar com a criança e que se refere a profissional de apoio como alguém como pode vir a auxiliá-la de forma mais significativa, embora fosse importante e necessário que essa professora tivesse mais conhecimento sobre o seu aluno, é válido refletir que, se a profissional de apoio tivesse o conhecimento mínimo sobre a deficiência do aluno que está auxiliando seria mais significativo para a criança e quem sabe menos angustiante para a professora regente.

Outra professora questionada quanto a inserção dos profissionais de apoio na escola, demonstra sua preocupação sobre a entrada de alunas do ensino médio nesse espaço,

*Concreta no sentido de (pensamento) de ser um trabalho junto do professor? Isso, poderia, tinham que ser da área da educação especial, ter o conhecimento sobre as deficiências, acho que as meninas que trabalham e são do ensino médio não poderiam nem trabalhar na educação infantil, imagina com deficiente. Gente é escola e se a gente trabalha o ensino tem que ter claro isso, porque a (profissional de apoio) me ajuda muito em sala e muito a parte pedagógica, eu explicava para ela fazer com o (nome do aluno) (PR5).*

Quando se fala na excelência de uma educação para todos, sempre nos remetemos a ideia de que os profissionais que atuam na escola devem estar preparados para lidar com as crianças e suas peculiaridades, porém ainda sabemos que muitos alunos permanecem na escola sem terem suas necessidades

educacionais atendidas, sem desenvolver suas aprendizagens, estar lá por estar, ou melhor, dizendo, porque seu direito de estar na escola comum é garantido em lei, porém sua permanência com qualidade ainda é uma caminhada longa a se construir.

Essa questão é relevante de ser pensada porque muitas vezes a escola coloca no papel do professor, ou profissional de apoio a responsabilidade pelo aluno público-alvo da educação especial, e por esse viés quando questionados se a escola auxilia sobre as angústias frente aos desafios de trabalhar com os alunos com deficiência é posto que,

*Olha, eles me deram a moça que fica com o aluno lá. Ela faz umas atividades com ele que eu dou, mas não é igual a que faço para as crianças, porque ele tem muita dificuldade. Mas assim a escola pouco vem sabe dele. Tem a moça lá e para eles acham que está bom (PR6).*

*A minha escola pouco auxilia, e tenho a (nome da profissional de apoio) na sala que me deram porque viram que a criança era muito difícil. Ele vai na sala da educadora especial no horário da aula, mas nem sei o que ele faz lá (PR8).*

*Sim, mas não é um auxílio que a gente diga, nossa que auxílio, então na maioria das vezes busco maiores informações com uma colega da área da Educação Especial que não é a professora do AEE, é uma colega que tem turma, que fez educação especial (PR2).*

Pode-se dizer desta forma que a falta de auxílio de uma forma geral por parte da escola em seu apoio faz com que as condições de trabalho do professor e as dificuldades encontradas no processo de inclusão sejam um fator que gera mais inseguranças e traz angústias para o trabalho realizado em sala de aula fazendo com que colabore para uma prática do fazer sem sentido e significado para a criança, o que é provocado também pela insegurança em realizar um trabalho voltado para as diferenças.

Com isto seria interessante pensar que os profissionais de apoio poderiam realmente passar por um processo de formação que ao menos lhes dessem alguns subsídios para o trabalho com os alunos deficientes na escola. Isso seria importante, pois poderia proporcionar mais segurança para ambos, professor regente e profissional de apoio, que estão frente aluno.

Embora alguns professores demonstrem saber que o profissional de apoio não deve realizar atividades que são para ser desenvolvidas pelo professor regente, muito do que foi colocado por esses professores é que tais profissionais podem e fazem muitas atividades com os alunos.

*Que eu acho importante que se esses profissionais não podem, ou não são da área da educação que eles tenham uma formação que fale sobre a deficiência, que explique para eles como a criança aprende ou pode aprender. Assim, por mais que digam que eles digam que é para acompanhar as crianças na alimentação e banheiro, eles acabam fazendo coisas que são do aprender da criança (PR2).*

Deste modo os professores que tem em sua sala de aula profissionais de apoio preocupam-se que esse tenha ao menos uma formação mais específica para lidar as inúmeras situações que podem acontecer quando se está frente aos alunos, principalmente as crianças que precisam de mais apoio em suas necessidades. Nesse sentido o profissional de apoio que vai para a sala de aula e atua frente às necessidades educacionais do aluno precisa ter uma concepção do como agir e fazer com essa criança, e com isto, a professora regente e profissional de apoio devem trabalhar para que esse aluno seja o mais independente e participativo na sala de aula, sem ter a dependência daquela que lhe acompanha e para isso tal profissional de apoio deve conhecer para poder fazer, tendo ao mínimo uma formação que vá ao encontro do que vai realizar.

*Ou seja, atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no espaço da escola regular demanda olhares e ações diferentes dos até então formalizados no processo escolar. Exige que estas ações e as concepções sobre o ensino sejam compartilhadas por todos os ambientes da escola, independentemente da sua caracterização (BRAUN, 2011, p. 3).*

Com certeza ter um apoio que colabore para práticas que auxiliem o aluno em seu processo de ensino e aprendizagem seria viável, pois o trabalho entre esses profissionais seria em prol do aluno e para uma inclusão de qualidade. Para tanto seria necessário que acontecesse uma relação de colaboração entre esses profissionais, desse modo quando perguntado aos professores sobre a opinião deles em relação ao trabalho do profissional de apoio, colocaram que,

*Favorecem e colaboram com a prática docente, mas seria melhor se fossem da área da Pedagogia, Educação Especial ou Psicopedagogia (PR3).*

*Eu penso que eles tinham que ter conhecimento, a minha dificuldade é poder orienta ela em algumas coisas sobre a criança deficiente, porque o nosso tempo é pouco e usamos o pouco que se tem sabe. Assim eu acho que eles podem e colaboram com o trabalho do professor e se tivessem mais conhecimento era melhor (PR 4).*

As falas desses professores reintera a necessidade de que os profissionais de apoio podem colaborar com a prática pedagógica e também que devem passar por uma formação que lhes de subsídios para desenvolver esse trabalho. É interessante também que os próprios profissionais de apoio sentem essa necessidade de passar por uma formação, já que percebem que sua entrada na escola vai além do que propõe a lei.

*Tem que ter, porque é o mínimo para trabalhar com ela, saber um pouco do que ela tem para poder desenvolver mais ela. Conhecimento, se comprometer com o trabalho, trabalho junto com o professor (PA 1).*

*Sim é importante ter formação, eu fico com um monte de dúvida, dai as vezes tenho medo de fazer errado. Tem que saber, saber fazer jogos, poder ter ideias para falar com a professora (PA2).*

*Tem que ter, porque tendo fica melhor de entender a criança. Tem que ter conhecimento sobre a deficiência para poder apoiar o professor no sentido de fazer atividades importantes para a criança (PA 3).*

Desse modo, a formação se torna importante para os profissionais de apoio, porque percebem que conhecendo as especificidades da criança eles poderiam colaborar de forma mais significativa com o professor.

O profissional de apoio, entendido nesta pesquisa como um sujeito que pode colaborar com práticas de ensino em sala de aula deve apropriar-se do conhecimento acerca das singularidades e potencialidades das crianças que são público-alvo da educação especial. Com isso para as professoras de rede Municipal de Ensino de Santa Maria seus alunos mais necessitam de ajuda nas questões acadêmicas que envolvem o ensino e aprendizagem.

*Acredito com certeza que se deve ter uma formação, porque talvez estejamos agindo errado e não fazendo conforme reza a lei, mas auxílio para higiene e alimentação podemos todos fazer, mas ter um profissional com formação para atuar conosco em aula em relação ao ensino e aprendizagem seria muito importante para o desenvolvimento dessas crianças (PR 7).*

*O que eu tenho para te dizer é que os profissionais de apoio da nossa rede, tanto ensino médio, como os que estão em formação, atuam além da higiene e alimentação e já que é difícil ter profissionais com formação para atuar com eles, seria muito importante que eles passassem por um curso de formação para ter um pouco de conhecimento sobre as crianças (PR 7).*

Assim pode-se observar que não tendo a possibilidade de os profissionais de apoio ter uma formação, de preferência na área da educação, seria primordial que esses profissionais contratados tivessem um curso de formação para atuar com as

crianças. Visto que nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial do município tenciona-se que esse profissional de apoio deva participar de cursos de formação, “Profissional de Apoio Especializado deve participar de cursos de capacitação e de formação continuada oferecidos pela mantenedora ou outra instituição” (CMESM, 2011, p. 12).

Deste modo quando os coordenadores pedagógicos foram questionados se os profissionais de apoio passavam por uma formação continuada na escola, eles colocaram que,

*Não possibilitamos nenhuma formação (CP1).*

*Não (CP2).*

Embora os profissionais de apoio realizando práticas de ensino, não há a preocupação para que eles tenham um processo de formação que possa beneficiar o auxílio do professor em sala de aula. Nesse sentido é importante que a escola mude o seu olhar, que reveja as suas práticas quanto a esses sujeitos, que estão realizando tarefas que podem ser mais significativas a seus alunos, visto que,

O sistema educacional escolar precisa mudar para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os que são portadores de deficiência, seja nas salas de aula do ensino regular, seja sob a forma de apoio ao aluno, a seus familiares e aos professores (CARVALHO, 2000, p. 171).

Com isso torna-se salutar pensar que tais sujeitos estando em sala de aula desenvolvem práticas que muitas vezes eles não entendem, porque lhes falta um conhecimento específico sobre o que estão realizando. Como já supracitado, suas designações são para tarefas que não pode envolver o ensino, porém os professores regentes colocam que eles podem realizar com as crianças procedimentos de ensino e aprendizagem e que tais profissionais de apoio deveriam ter uma formação na área da educação,

*Tem que ter educação especial, porque o conhecimento dele é voltado para as deficiências. Mas tem que querer trocas, mas acho que se tão os dois na sala vai ter essa troca na, porque a gente tem que pensar na criança (PR5).*

*Deve ser da área da educação, porque ta trabalhando com a criança (PR8).*

*Eu acredito que deve ter educação especial ou pedagogia, tem que ser pedagógica essa formação. Sabe eu acho a psicologia bom também, mas eu também acho que eles não entendem muito de rotina de sala de aula, então acho que tem que ser mesmo da área da educação mesmo (PR4).*

Os professores regentes percebem que este profissional de apoio tendo uma formação para atuar em sala de aula poderia ser um facilitador para a aprendizagem de seus alunos. E com isso torna-se possível de vislumbrar práticas colaborativas para o processo de inclusão dos alunos considerados público-alvo da educação especial.

#### 4.7 DA CONFUSÃO ENTRE PAPÉIS: O PROFISSIONAL DE APOIO E O EDUCADOR ESPECIAL

A inclusão das crianças público-alvo da educação especial pode nos permite conviver na escola com as diferenças e isso traz à tona muitas dúvidas por parte daqueles que devem planejar e organizar um ambiente que favoreça a essa inclusão. Dessa forma as políticas educacionais buscam propiciar possibilidades para que essa inclusão aconteça de forma mais concreta possível.

Diante deste contexto surge a figura do profissional de apoio para auxiliar os professores nas questões de higiene e alimentação na escola. Porém, como já supracitado, os profissionais de apoio, na sua maioria, que foram foco dessa pesquisa atuam também nas questões de conhecimentos pedagógicos e isso leva os professores a pensar que os mesmos deveriam ser profissionais da educação, mais precisamente o educador especial.

Diante deste viés o trabalho do educador especial, principalmente daqueles que logo se formam, acaba sendo de profissionais de apoio, sendo que em lei não se exige uma formação acadêmica para atuar neste papel. E isso faz com que haja uma reflexão sobre a profissão de educador especial, já que ao considerar que eles

podem ser profissionais de apoio existe uma precarização profissional do professor de educação especial, conforme Fonseca (2016).

Nesse sentido o educador especial nas políticas de educação tem o objetivo de realizar o seu trabalho nas salas de recurso multifuncional, atendendo o aluno público-alvo da educação especial no turno inverso da aula. Nesse sentido esse atendimento se configura como o Atendimento Educacional Especializado que,

caracteriza-se como uma modalidade de atendimento educacional que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para alunos incluídos na rede regular de ensino, este serviço tem como objetivo complementar ou suplementar a escolarização de tais alunos, sustentando seu acesso e permanência na sala de aula regular (REVELANTE, 2017, p. 112).

O papel do educador especial está baseado em práticas realizadas em sua sala de recurso e nesta organiza práticas que vá ao encontro das peculiaridades de seus alunos. Porém em algumas entrevistas os professores demonstram sentir falta da atuação do educador especial em sua sala, e colocam na figura do profissional de apoio como profissional que mais o auxilia na prática de ensino com o aluno.

*Olha minha filha, se fosse como uma pessoa que conhecesse, a educadora especial, por exemplo, que ficasse na sala com a gente seria muito bom. Eu sei que elas têm a sala lá (sala de recursos), mas do que me adianta se ela pouco me fala do guri. A menina que está na sala que mais me ajuda que trabalha com ele. Se ela tivesse um vasto conhecimento seria bom mesmo (PR 6).*

Na perspectiva desta professora o educador especial não está contribuindo e participando do que acontece na sala de aula regular e isto acaba fazendo com que a professora não tenha um apoio mais concreto em relação às singularidades de seu aluno. Desta forma, o professor acaba vendo no apoio do profissional de apoio um caminho que lhe favorece na inclusão do aluno público-alvo da educação especial.

*A escola não me auxilia muito, me disseram no início do ano, tu vais ter o (nome da criança), ele tem autismo e vai ter a (nome da profissional de apoio) para te ajudar. Dai tem a educadora especial, respeito o trabalho dela, tenho amigas que também*

*são educadora especial, mas a nossa vive só na sala dela, aí vai lá pega a criança e eu não sei o que ela faz, daí pergunto uma coisa ela vem com texto para mim ler, ora se eu vou ter tempo para ler, eu quero conversar com ela, orientação. Eu não tenho tempo pra ler. Até mesmo no recreio da gente, eu iria para ela falar sobre o (no me da criança), mas não bem capaz. Desculpa o desabafo, mas é cansativo (PR 5).*

Outro fator em voga colocado por uma professora, no depoimento acima, é que a mesma não tem momentos de como ela diz “orientação” com a educadora especial e isso, podemos interpretar que é prejudicial para o trabalho com o aluno, pois a troca entre a professora regente e educadora especial se torna primordial para que as crianças público-alvo da educação especial tenham seus direitos de aprendizagem minimamente garantidos. Neste sentido,

[...] o trabalho do professor de educação especial é extremamente relevante dentro deste processo de inclusão, orientando e acompanhando o aluno em suas aprendizagens, tanto no AEE como em sala de aula regular com o apoio pedagógico aos professores (BITTENCOURT; NEGRINI, 2017, p. 149).

Diante desta situação nos cabe refletir que, embora em algumas situações o educador especial não esteja desenvolvendo práticas que possibilitem aos professores meios para trabalhar com seu aluno, ele é um profissional da educação garantido em lei para o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial e sim, são profissionais importantes e necessários na escola. Nesse viés pensar que um educador especial possa atuar como profissional de apoio no espaço escolar é preocupante, pois os mesmo têm suas designações enquanto profissional da educação e trabalhar como profissional de apoio pode influenciar de forma não positiva o seu papel frente à inclusão das crianças público-alvo da educação especial.

Por isso é importante salientar que na fala dos professores regentes do município de Santa Maria é perceptível a necessidade de um profissional com formação pedagógica para atuar em sala de aula com o professor, isso demonstra indícios de um trabalho que é visto como colaborativo, neste momento de pesquisa tais profissionais de apoio estão sendo considerados aptos a realizar este papel, embora muitas vezes não tendo formação pedagógica para isso. Diante deste

contexto para se ter uma educação que atenda as singularidades dos alunos o ensino colaborativo (CAPELLINI; MENDES; FERREIRA, 2007) seria uma estratégia interessante para o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial, tanto que em seu Plano Municipal de Educação de Santa Maria, consta que uma das estratégias para a inclusão é “assegurar o ensino colaborativo, através de suas respectivas mantenedoras para o público-alvo da Educação Especial, a contar da aprovação do PME” (SANTA MARIA, 2015, s/p).

Com isso o ensino colaborativo contaria com a atuação de dois profissionais da área educacional, o professor regente e o educador especial com conhecimento específico. Assim sendo a entrada de um educador especial em sala de aula, atuando junto do professor regente acaba tendo uma relevância significativa no espaço escolar, pois através dele a escola poderá fazer uso de estratégias que vão ao encontro de uma educação de qualidade, pois estará alicerçada em uma educação que valorize as diferenças individuais de seus educandos.

Um modelo muito promissor é o do ensino colaborativo, que consiste em uma parceria entre os professores da Educação Regular e os professores da Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA et al., 2007, p. 34).

Essa alternativa de ensino colaborativo como uma proposição relevante para o ensino do Município de Santa Maria demonstra ser uma estratégia relevante para as escolas, sendo que seriam dois professores atuando em prol dos alunos. Diante deste contexto essa alternativa,

[...] consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA et al., 2007, p. 01).

O educador especial iria atuar para além da sala de recursos, estaria presente nos momentos necessários para os alunos em sala de aula, construiria junto do professor estratégias para viabilizar a educação. Porém, tendo o Plano Municipal de Educação que coloca em voga este trabalho colaborativo, ainda, não se percebe de forma prática essa estratégia, conforme fala de uma das professoras entrevistadas,

*Assim, eu acredito que apesar de estar previsto na legislação, e de todo os esforços para implantação do AEE, a escola ainda não está preparada para me apoiar, porque eu acho assim, que (pensou) **se tem a educadora especial ela assim, tinha que ta na sala me trazendo orientação**. Assim, ela vem na sala pega o aluno e traz de volta, não me diz nada (PR 1 (grifo nosso)).*

Quando a professora coloca que “se tem a educadora especial, ela assim, tinha que ta na sala me trazendo orientação” percebemos que a mesma está sedenta por momentos de trocas com os professores da educação especial, e quando isto não acontece à entrada de um profissional de apoio é vista como uma possibilidade de ordem pedagógica para o professor regente.

*Vejo esse papel como muito importante para todos os envolvidos com a inclusão. Sei que na Lei Brasileira de Inclusão esses profissionais são para higiene e alimentação, mas elas exercem muita influencia no ensino e aprendizagem das crianças. Quando elas têm conhecimento rende muito as atividades uma tem ideia a outra também as possibilidades fluem. Acredito, muito que elas vêm a contribuir com a inclusão (PR7).*

Exercendo atividades de ordem pedagógica os profissionais de apoio são considerados necessários em sala de aula, e principalmente tendo uma formação para essa troca com o professor se torna mais significativo, e isso justifica muitas vezes o fato de professores da educação especial, principalmente, estarem atuando como profissionais de apoio. Por isso é salutar dizer que, enquanto formação para atuar como profissional de apoio este pode ter somente o ensino médio e o professor de educação especial passa por toda uma formação acadêmica para realizar seu trabalho.

Diante disso é importante deixar claro que o ensino colaborativo seria uma estratégia adequada para o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial, sendo realizado por dois professores com conhecimentos que podem ser

trocados e usados em prol de uma inclusão de qualidade. Mas, como essa caminhada em relação ao ensino colaborativo é um processo a ser alcançado, podemos vislumbrar que a entrada de um profissional de apoio que passe por um processo de formação para o trabalho com os alunos com deficiência seja neste momento uma adequação para o desenvolvimento de um trabalho baseado na perspectiva de um processo inclusivo até chegarmos a um patamar de ensino colaborativo. Desta forma os professores da rede municipal de Santa Maria quando colocam que esse profissional de apoio deve passar por um processo de formação eles esperam por alguém que possa minimamente contribuir para que a criança tenha possibilidades de aprendizagem, assim,

*Tenho, que a secretaria nossa tenha a consciência de pensar que essas pessoas que vão ser nossos profissionais de apoio têm que saber da deficiência da criança, porque principalmente se for do ensino médio elas tem que entender. Assim, querendo ou não elas vão para a sala de aula e não fazem só o cuidado da criança, mas elas ajudam a gente com os conteúdos. Tem que saber e tomara que o teu trabalho isso que te que saber sobre a deficiência (PR5).*

Com isso é imprescindível dizer que os profissionais de apoio que entram na escola devem ter um processo de formação para estar junto do professor regente e poder contribuir com ele, pois o Plano Municipal de Educação coloca como estratégia “garantir a oferta anual de cursos de capacitação para profissionais de apoio que atuam na educação inclusiva, a fim de instrumentalizá-los sobre o atendimento aos estudantes da Educação Especial” (SANTA MARIA, 2015, s/p). Assim, seria importante esses processos formativos, pois colaboraria para todos no ambiente da escola, sendo que os próprios profissionais de apoio gostariam de participar desses momentos,

*Sim, seria importante participa de cursos que fossem sobre profissionais de apoio eu ia aprender um pouco mais para trabalha com a criança (PA2).*

Desta forma um processo formativo para esses profissionais iria oportunizar momentos mais significativos em sala de aula, mas deixando claro que eles não são educadores especiais, pois enquanto educadores especiais iriam atuar no ensino colaborativo. Seria utópico pensar que uma realidade que se propõe inclusiva de fato poderiam existir a figura do profissional de apoio que, conforme a lei existe para as questões de higiene e alimentação e o ensino colaborativo, a presença de dois professores que juntos trabalham as especificidades de seus alunos, assim não haveria a confusão entre quem é o profissional de apoio e quem é o professor de educação especial.

Com isso o trabalho do profissional de apoio seria de fato o que denomina a lei, porém seria necessário que estes tivessem um processo formativo que lhes fizessem entender um pouco as singularidades dos alunos público-alvo da educação especial, pois a proposta inclusiva deve ser compreendida em um espaço em que toda a comunidade escolar entende as singularidades de seus alunos.

Com isso, seria favorável que os profissionais de apoio antes de iniciarem o seu trabalho, na escola, com os alunos público-alvo da educação especial deveriam passar por um processo formativo ofertado pela Secretaria Municipal de Educação para que eles possam atuar de forma mais significativa com as crianças, já que a realidade desta rede mostra que eles desenvolvem um trabalho que vai além da higiene e alimentação. Caso essa formação não acontecesse antes da entrada deste profissional na escola, então, esse processo formativo poderia acontecer no espaço escolar em que o profissional de apoio estivesse inserido, em que o professor de educação especial oportunizasse esse momento formativo.

#### 4.8 REFERENCIAL DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO

Tendo por base a temática investigada e os dados coletados no campo com as falas das professoras regentes do município de Santa Maria, nota-se que é importante que o profissional de apoio tenha um processo de formação para sua entrada na sala de aula. Desse modo algumas falas dessas professoras justificam a construção deste *Referencial de Atuação* para este profissional e também a construção deste referencial faz parte dos objetivos propostos por essa pesquisa.

*[...] eu acho que poderia ser assim olha, as profissionais de apoio podiam ter um curso no início, antes de ter as crianças na escola para entender como a criança aprende, como dá para a ajuda para ensina, (pausa) poder acompanhar a criança em sala de aula e poder oferecer qualidade. A formação podia ser na escola, podia vim alguém trabalha com eles e até a educadora especial podia fazer isso sabe (PR1).*

Assim sendo esse referencial de formação para o profissional de apoio traz itens que foram considerados importantes para o processo formativo dos sujeitos que atuam como profissional de apoio. Nas entrevistas também foram perceptíveis quais itens que são relevantes para o conhecimento desses sujeitos que irão trabalhar como profissionais de apoio em sala de aula. Por se tratar de um processo que envolve a inclusão de crianças com deficiência em sala de aula e que esses profissionais irão atuar diretamente com essas crianças é primordial terem um conhecimento acerca das peculiaridades dessas crianças.

É primordial salientar que esse **Referencial de formação do profissional de apoio na rede municipal de Santa Maria** não é uma receita de como realizar os processos de formação de quem atua como profissional de apoio, mas sim, uma alternativa de colaborar com a Rede Municipal de Ensino para que haja uma formação que minimamente vá ao encontro dos anseios dos profissionais de apoio e também do que consideram os professores da Rede Municipal deste município.

<b>Referencial de formação do profissional de apoio na Rede Municipal de Santa Maria</b>
<b>Público-alvo:</b> Profissionais que atuam como profissionais de apoio na Rede Municipal de ensino de Santa Maria.
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir as singularidades dos alunos público-alvo da educação especial;</li> <li>• Instrumentalizar os profissionais de apoio em relação ao trabalho com os alunos público-alvo da educação especial.</li> </ul>
<b>Método:</b> <p>Abordagem participativa, pois existe um compromisso com as necessidades do grupo em questão e isso requer conhecer para colocar em prática os propósitos desse referencial de formação do profissional de apoio, já que “pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações ou tarefas diferentes” (BRANDÃO, 1999, p.11). Dessa forma é importante enfatizar que esse processo formativo deve acontecer em etapas que inicialmente serão planejadas, mas conforme as demandas e necessidades poderão ser inseridos novos momentos.</p>
<b>Etapas:</b>
<u>Momento de discussão 1: A educação inclusiva e o público-alvo da educação especial</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é a perspectiva da Educação Inclusiva;</li> <li>- Quem são os alunos público-alvo da educação especial;</li> <li>- O que se entende por deficiência e as suas especificidades;</li> </ul>
<u>Momento de discussão 2: O desenvolvimento infantil: cuidado e ensino</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se configura o desenvolvimento infantil;</li> <li>- Concepções sobre o ensino e aprendizagem;</li> <li>- Algumas alternativas de trabalho com o professor regente;</li> <li>- Como se configura o ato de cuidar e educar.</li> </ul>
<u>Momento de discussão 3: A legislação sobre o profissional de apoio</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que diz a legislação sobre o trabalho do profissional de apoio;</li> <li>- O que o profissional de apoio pode/faz em sala de aula;</li> <li>- A relação do profissional de apoio com a comunidade escolar;</li> <li>- A relação entre profissional de apoio/ aluno/ professor regente.</li> </ul>

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um processo que faz parte das escolas, pois o mundo em que se vive a diferença se faz presente e é importante que as pessoas vivenciem a possibilidade de perceberem também suas próprias diferenças. Neste contexto, a entrada de sujeitos com diferenças na escola ainda causa certo impacto, por trazer dúvidas quanto aos procedimentos pedagógicos e metodológicos. Desta forma, surge o profissional de apoio como uma estratégia para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, diante do que se torna importante ter claro quais são os objetivos deste profissional no espaço escolar.

Esse estudo que teve como objetivo geral compreender as especificidades da atuação do profissional de apoio para a inclusão de alunos com deficiência chega a sua finalização trazendo reflexões acerca do trabalho e formação dos profissionais de apoio na rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Ao mapear o número de profissionais de apoio na Rede Municipal de ensino de Santa Maria, identificou-se um número expressivo de pessoas que atuam na atenção aos alunos com deficiência. Muitas dessas sem uma formação específica, de forma que ao contemplar o objetivo de identificar qual a visão que esse sujeito tem de seu papel no processo de inclusão dos sujeitos com deficiência, verificou-se a necessidade de fazer um Referencial de Formação para os profissionais de apoio.

Os profissionais em formação que atuam como profissionais de apoio são hoje estudantes de pedagogia, educação física e história. E é o fato de os profissionais de apoio poderem atuar com práticas de ensino que remete a questão de qual formação deveria ter esse sujeito para a sua entrada na escola, visto que não se tem em documentos legais a necessidade de uma formação específica. Já a questão de professores de educação especial, já formados ou em formação atuarem como profissional de apoio, ainda parece controversa, pois são professores que deveriam atuar como professores em sala de aula (podendo surgir uma caminhada para o ensino colaborativo) e não como profissionais de apoio.

Nesse cenário, o atendimento educacional especializado surge nas escolas como um fator determinante para o processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial, então, o trabalho do educador especial e professor regente deveria ser mais presente para a inclusão de qualidade dos alunos.

Com isso a atuação do profissional de apoio se mostra necessária nas questões de ensino, pois ele pode realizar práticas de ensino com os alunos público-alvo da educação especial, indo de encontro com o que menciona a legislação, mas ao encontro das necessidades que surgem na escola em relação ao ensino dos alunos com deficiência. Desta forma, isto beneficia as crianças que conseguem interagir melhor com o trabalho realizado em sala de aula, embora muitos professores possam ter dificuldades de orientar os profissionais de apoio, a tentativa pode acontecer.

Neste contexto os profissionais de apoio que realizam seu trabalho no contexto educacional de Santa Maria assumem o apoio pedagógico ao professor regente em sala de aula. Isto denota que este profissional de apoio pode contribuir para a inclusão, fazendo com que esse processo seja menos doloroso aos envolvidos que estão na escola. Claro que não se pode correr o risco de responsabilizar somente o profissional de apoio em relação ao ensino dos alunos público-alvo da educação especial, pois esse aluno faz parte da escola como um todo e é responsabilidade do professor regente de sala de aula que deve ver no profissional de apoio uma estratégia para realizar seu trabalho de forma significativa, sendo uma peça favorável diante desse contexto.

Já o ensino colaborativo envolve a presença do professor regente e do educador especial. Desta forma o educador especial teria sua atuação mais presente em sala de aula já que os professores desta rede o sentem mais distante e atuando somente em seu atendimento educacional especializado e esse contexto colocado em voga põe na figura do profissional de apoio a possibilidade de atuação pedagógica junto aos alunos público-alvo da educação especial.

Ao analisar a compreensão dos professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS referente ao trabalho do profissional de apoio, concluiu-se que a escola pode ter a figura do profissional de apoio e do ensino colaborativo. O profissional de apoio então, realizaria as suas funções conforme fala a lei que é o apoio a higiene e alimentação e o ensino colaborativo teria no trabalho do educador especial a sua entrada em sala de aula para atuar junto do professor regente em relação às singularidades dos alunos público-alvo da educação especial. Claro que, esse profissional de apoio embora realizasse sua função de higiene e alimentação ele também deveria passar por um processo formativo que proporcionasse entender as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Não haveria uma confusão entre papéis e função, pois cada profissional iria atuar conforme as suas demandas e a escola iria construir um espaço em que o processo de inclusão iria caminhar para além da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, mas também para uma permanência desses alunos com qualidade na escola. Mas, já que essa caminhada ainda é lenta a figura do profissional de apoio no contexto da Rede Municipal de Santa Maria é compreendida como um sujeito que pode realizar práticas de ensino e atuar como um apoio pedagógico ao professor indo além do que os documentos legais lhe designam, porém é importante que tenham um processo formativo para desenvolver esse trabalho que neste momento é propício e torna a entrada dos alunos público-alvo da educação especial menos sofrida tanto para professores como para os alunos.

Desta forma este trabalho não se conclui, mas sim, abre caminho para novas pesquisas em torno do trabalho que o profissional de apoio realiza nas escolas com os alunos público-alvo da educação especial. A construção de um documento com as atribuições deste profissional na escola, sua formação para a atuação com os alunos e seu processo de formação para este trabalho, seria objetivos importantes para a construção de novos estudos, já que, a atuação desses profissionais surge como uma estratégia de inclusão que deve ser colocada em pauta o seu papel quanto a esse processo.

Assim, a construção do Referencial de Formação para os Profissionais de Apoio da Rede Municipal de Santa Maria surge a partir do contexto evidenciado, pois busca discutir as demandas por parte dos sujeitos de pesquisa, e quem sabe abre caminho para novas discussões em torno desse processo formativo, da entrada dos profissionais de apoio na escola e de como essa questão deve ser tratada no contexto educacional do Município em questão. É uma caminhada longa, mas que deve ser percorrida para poder atingir um patamar de educação para todos e com qualidade aos envolvidos nesse processo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. C. **Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas**. Instituto Politécnico de Viseu. Disponível em: < [www.ipv.pt/millennium](http://www.ipv.pt/millennium) >. Acesso em: 05 abr. 2016.

ANTUNES, H. S. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. *Revista do Centro de Educação. Dossiê: Alfabetização e Letramento*. Santa Maria. v. 32, n. 01, p. 81-95, 2007.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2008.

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica, um guia básico para a iniciação científica**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1986.

BELLOCHIO, C. R. et al. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. *Revista do Centro de Educação*. Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente. Santa Maria. v. 29, n. 02, p. 17-32, 2004.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. O projeto de educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C. VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, ed.2, 2009, p. 75- 81.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7,611, de 17 de novembro de 2011**. MEC; SEEP; 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Governo Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO. 1994.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. MEC; SEEP; 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRAUN, P. **Práticas pedagógicas e o aluno com deficiência intelectual: uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural**. Tese Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 3, p. 12,1999.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001

BÜRKLE, T. da S.; REDIG, A. G. Professores itinerantes e professores de turma regular: um trabalho colaborativo em busca de uma educação de qualidade. In: **Anais** do V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: Com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**: Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sócias**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, M. L.; PIMENTA, S. M. Teorias da Administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005, p 22-39.

CRADY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 1, p. 13- 22.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira- entre a antropologia e a educação. **26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Calda: outubro, 2003.

DUDH. Nações Unidas no Brasil. **Declaração universal dos direitos humanos**. ONU, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: 18 abr. 2016

FERREIRA, B. C. et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos**, UFSM, n. 29, Edição 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a1.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <[www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf](http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2013.

GONZÁLES, J. A. T. **Educação e Diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Ação Integrada**: Administração, supervisão e orientação educacional. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Construindo um “lôcus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, p. 221-230, 2004.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as alas multimeios na rede municipal de Florianópolis. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 17-28, jan./ jul. 2012. Disponível em: < [http://sintrasem.org.br/sites/default/files/revista\\_cocar\\_carneiro\\_garcia\\_e\\_michels.pdf](http://sintrasem.org.br/sites/default/files/revista_cocar_carneiro_garcia_e_michels.pdf) f. >. Acesso em: 12 fev. 2017.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**. v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

NEGRINI, T.; BITTENCOURT, J. P. Alunos com deficiência no ensino médio: discutindo as práticas inclusivas e o atendimento educacional especializado. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O. **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 130-151.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação continuada de professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Formação continuada de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, v. 2, p. 55-62, 1995.

PACHECO, J. A. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Revista do Centro de Educação**. Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente. Santa Maria. v. 29, n. 2, p. 11-15, 2004.

PARANÁ. CEE. **Deliberação nº 02/03, de 02/06/2003**. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/p8himoqb2clp631u6dsg30chd\\_68º30co.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/p8himoqb2clp631u6dsg30chd_68º30co.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A, Queiroz, 1984.

REVELANTE, P. Políticas Públicas Inclusivas: Implicações na formação de Professores Para Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O. **Atendimento Educacional Especializado: estado da arte**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 112-132.

RIO DE JANEIRO (Município). **Educação Especial**. Secretaria Municipal de Educação, Departamento Geral de Educação, Instituto Helena Antipoff, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.448 de 14 de Janeiro de 2014**. Publicada no Diário Oficial do Estado. RS, 2014. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.448.pdf>>. Acesso em: 22 de abr. 2016.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. **Análise de conteúdo e análise do discurso: o lingüístico e seu entorno**. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 2006, v. 22, p. 29-52.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise das necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. - São José, SC: FCEE, 2009. 20 p.

SANTA MARIA. Lei nº 6001 de 18 de agosto de 2015. **Plano Municipal de Educação**. RS, 2015. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/102-plano-municipal-de-educacao>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004 a**. Diário Oficial do Município de São Paulo. São Paulo, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEED. **Instrução N° 004/2012–SUED/SEED**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao\\_0042012suedseed.PDF](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao_0042012suedseed.PDF)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

SEED. **Instrução N° 002/2012–SUED/SEED**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao\\_0022012\\_suedseed.PDF](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao_0022012_suedseed.PDF)>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada: A pessoa deficiente na História do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

STAINBACK, S. **Inclusão: Um guia para educadores/** Susan Stainback e William Stainback: TRAD. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.112-128.

VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 75 -81.



## APÊNDICES



## **APÊNDICE A – ENTREVISTA COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO**

Universidade Federal de Santa Maria  
Programa de Pós- graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional- Mestrado  
Profissional  
Pesquisador Responsável: Dr. Silvia Maria de Oliveira Pavão

### **APÊNDICE A- ENTREVISTA COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO.**

Nome:

Quanto tempo atua na Coordenação Pedagógica?

Quanto tempo trabalha na escola nesta função?

Qual sua formação profissional?

Em seu curso de graduação ou formação continuada teve disciplinas que tratassem das deficiências?

#### **- Questões relativas ao entendimento do papel do profissional de apoio:**

- 1- O que você entende por deficiência? Fale a partir de sua própria experiência.
- 2- Na sua escola como a coordenação auxilia no planejamento de atividades das turmas em que estão matriculados os alunos com deficiência?
- 3- A escola costuma conversar com os professores que terão alunos com deficiência em sua sala de aula?
- 4- Você considera válida a entrada de um profissional de apoio para auxiliar o trabalho do professor regente?
- 5- Como você caracteriza o trabalho do profissional de apoio na sua escola? Como você compreende a atuação do profissional de apoio?
- 6- Você acredita que o profissional de apoio possa trabalhar de forma conjunta com o professor regente a fim de qualificar as práticas desenvolvidas em sala de aula?
- 7- Qual seria a formação do profissional de apoio, a seu ver para o trabalho com a inclusão na sua escola?
- 8- Em que medida a entrada de um profissional de apoio na sua escola tem melhorado as práticas de inclusão em relação aos alunos/ professores e alunos/alunos?
- 9- A escola ministra algum tipo de formação continuada aos profissionais de apoio?
- 10- Você considera válido o profissional de apoio ter qualificação para a sua entrada na escola?
- 11- Terias mais alguma coisa a dizer sobre os profissionais de apoio que consideras relevante para que possamos compreender o seu papel na inclusão das pessoas com deficiência?

**Agradeço a sua disponibilidade para a entrevista e garanto que suas respostas serão preservadas e utilizadas somente para a finalidade deste estudo.**

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O PROFESSOR REGENTE**

Universidade Federal de Santa Maria  
Programa de Pós- graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional- Mestrado  
Profissional

Pesquisador Responsável: Dr. Silvia Maria de Oliveira Pavão

### **APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O PROFESSOR REGENTE.**

Nome:

Quanto tempo atua como professor?

Quanto tempo atua na escola?

Qual sua formação profissional?

Em seu curso de graduação ou formação continuada teve disciplinas que tratassem das deficiências?

#### **- Questões relativas ao entendimento do papel do profissional de apoio:**

- 1- O que você entende por deficiência? Fale a partir de sua experiência.
- 2- Você possui dificuldades em suas aulas por ter um aluno com deficiência em planejar os conteúdos, a rotina e os momentos de interação?
- 3- Quando necessário a escola lhe auxilia em suas angústias frente aos desafios de trabalhar com alunos deficientes?
- 4- Você sentir-se-ia menos angustiados se tivesse um profissional de apoio que contribuísse para as práticas em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos deficientes?
- 5- Como você vê o papel do profissional de apoio? Acredita que ele possa contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência?
- 6- Você acredita que a inserção dos profissionais de apoio nas escolas deve ser implementada de forma mais concreta nas escolas?
- 7- Na sua opinião a presença de um profissional de apoio contribui para um melhor rendimento e participação dos alunos com deficiência? Como você compreende a atuação deste profissional?
- 8- Qual a sua opinião em relação ao trabalho com os profissionais de apoio? Sente dificuldades? Eles podem favorecer o ensino e aprendizagem dos alunos, e colaboram com a sua prática docente?
- 9- Quais são as características que um profissional de apoio, a seu ver, deve ter para o trabalho com o professor regente na escola?
- 10- Qual a formação que os profissionais de apoio devem ter? Você acredita ser importante ele ter formação na área da educação?
- 11- Terias mais alguma coisa a dizer sobre os profissionais de apoio que consideras relevante para que possamos compreender o seu papel na inclusão das pessoas com deficiência?

**Agradeço a sua disponibilidade para a entrevista e garanto que suas respostas serão preservadas e utilizadas somente para a finalidade deste estudo.**

## **APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O PROFISSIONAL DE APOIO**

Universidade Federal de Santa Maria  
Programa de Pós- graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional- Mestrado  
Profissional  
Pesquisador Responsável: Dr. Silvia Maria de Oliveira Pavão

### **APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O PROFISSIONAL DE APOIO.**

Nome:

Quanto tempo atua como profissional de apoio?

Quanto tempo atua na escola?

Qual sua formação profissional?

Em seu curso de graduação ou formação continuada teve disciplinas que tratassem das deficiências?

#### **- Questões relativas ao entendimento do papel do profissional de apoio:**

- 1- O que você entende por deficiência? Por aprendizagem e desenvolvimento infantil? Fale a partir de sua experiência.
- 2- O que você entende por inclusão escolar?
- 3- Como se caracteriza o trabalho que desempenha na escola? Fale sobre suas funções?
- 4- Enquanto profissional de apoio como você avalia o papel que desempenha no processo de desenvolvimento dos alunos incluídos?
- 5- O professor regente da turma solicita sua ajuda? Quais são as colaborações que você realiza com o trabalho desse professor?
- 6- Você realiza práticas de ensino junto com o professor regente?
- 7- Você considera importante a sua inserção na escola para atuar com alunos deficientes? Como você compreende a sua atuação como profissional de apoio?
- 8- Seria importante você participar de cursos de formação em relação o trabalho que desempenhas enquanto profissional de apoio? Você participa das reuniões pedagógicas da escola? Tens momentos de conversa com o professor regente sobre o trabalho com o aluno deficiente? Você acha importante e necessário ter uma formação para atuar com alunos deficientes?
- 9- Você acredita que o profissional de apoio tem que ter conhecimentos específicos da deficiência que trabalha? Qual o perfil que você considera ter em relação ao trabalho com deficientes na escola?
- 10- Qual a visão que você acha que os professores regentes têm sobre sua prática?
- 11- Terias mais alguma coisa a dizer sobre os profissionais de apoio que consideras relevante para que possamos compreender o seu papel na inclusão das pessoas com deficiência?

**Agradeço a sua disponibilidade para a entrevista e garanto que suas respostas serão preservadas e utilizadas somente para a finalidade deste estudo.**

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

### **Estrutura da Escola:**

- 1- Localização da escola;
- 2- Público que atende;
- 3- Estrutura da turma observada (número de alunos, adequação da sala de aula ao número de alunos);
- 4- Estrutura da escola (como funcionam: a biblioteca, quadra, sala de leitura, entre outros);
- 5- Recursos (retroprojektor, mapas, aparelhos de TV, vídeos, computadores, entre outros);

### **Aspectos Educacionais da sala de aula Observada:**

- 1- Projeto pedagógico da escola;
- 2- Rotina de sala de aula;
- 3- Interação professor regente e profissional de apoio;
- 4- Professor regente e profissional de apoio trocam informações em relação ao aluno deficiente;
- 5- Profissional de apoio fica constantemente com o aluno;
- 6- Uso de técnicas e recursos didáticos adaptados ao aluno pelo professor regente e ou profissional de apoio;
- 7- Professor regente realiza atividades com o aluno deficiente de ensino e aprendizagem;
- 8- Profissional de apoio realiza as questões de higiene, locomoção e alimentação do aluno;
- 9- Profissional de apoio trabalha o ensino e aprendizagem do aluno;

**ANEXOS**



## ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do Projeto:** “Profissional de Apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar”.

**Pesquisadora responsável:** Professora Dr<sup>a</sup> Sílvia Maria de Oliveira Pavão

**Autora:** Vania Fernanda Gulart Portalette

**Instituição/Departamento:** PPPG/UFSM

**Telefones para contato:**

**Local para coleta de dados:** Escolas Municipal de Ensino de Santa Maria RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de observações e entrevistas. Em uma Escola Municipal de Ensino de Santa Maria, selecionada de acordo com o número de profissionais de apoio do quadro de servidores de cada escola. Informa, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM- Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169 – 97105-900 – Santa Maria- RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 21/09/2016, com o número de registro Caae 588806416.3.0000.5346.

Santa Maria, 25 de julho de 2016.

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Maria de Oliveira Pavão

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Título do projeto: Profissional de Apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar.

Pesquisador (es) responsável (is): Dr. Silvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós – graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional- Mestrado Profissional.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Santa Maria-RS

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Justificativas do estudo: O projeto de pesquisa que se propõe desenvolver surgiu a partir de inquietações como profissional da área de educação, que busca refletir sobre o papel do profissional de apoio junto das crianças incluídas, junto da escola e dos professores regentes de turma, pois ainda que se façam presentes no espaço escolar não se tem definido ao certo quem são esses sujeitos, qual sua formação, são apoio pedagógico, são cuidadores e qual a sua finalidade no processo de inclusão de crianças com deficiência.

Objetivo geral da pesquisa: Compreender as especificidades de atuação do profissional de apoio para a inclusão dos alunos com deficiência.

Objetivos Específicos: Mapear o número de profissionais de apoio na Rede Municipal de ensino de Santa Maria;

Identificar qual a visão que esse sujeito tem de seu papel no processo de inclusão dos sujeitos com deficiência;

Analisar a compreensão, dos professores regentes referente ao trabalho de atuação do profissional de apoio.

Procedimentos do Estudo: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista individual que utilizaremos no trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

Como será feita a pesquisa: A pesquisa será realizada com os professores regentes, coordenadora pedagógica e profissionais de apoio que atuam na rede municipal de ensino de Santa Maria-RS. A escola escolhida será por meio de um

levantamento junto a Secretaria de Educação de Santa Maria. Para a coleta de dados será usado a entrevista semiestruturada e a observação participante com o objetivo de compreender as especificidades do profissional de apoio junto á inclusão das crianças com deficiência. Com os dados coletados será realizada uma análise que possibilitará chegar às conclusões do estudo e elaborar a Dissertação de Mestrado. Os resultados serão expostos aos participantes da pesquisa por meio de um documento, e enviado aos participantes, escola e Secretaria de Educação.

Riscos: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado. Com isso salienta-se que a pesquisadora estará atenta a estas possibilidades buscando sanar quaisquer dúvidas e contornar as situações que poderão surgir, com argumentos fundamentados nas teorias estudadas ao longo dos estudos.

Benefícios: Sua entrevista contribuirá com a ampliação de conhecimentos acerca do trabalho dos profissionais de apoio na escola e o seu papel na inclusão das crianças deficientes. Os benefícios dos participantes em geral em participar da pesquisa estão relacionados a contribuição para a atuação na área de educação especial.

Sigilo. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Neste termo e considerando-me livre e esclarecido (a), eu \_\_\_\_\_, consinto em participar da pesquisa proposta, e concordo com a divulgação pública dos resultados. Concordo voluntariamente em participar deste estudo. O acadêmico do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional responsável por este estudo é Vania Fernanda Gulart Portalette, que está

sendo desenvolvido sob a orientação da Professora Dr. Silvia Maria de Oliveira Pavão (e-mail: [silviamariapavao@gmail.com](mailto:silviamariapavao@gmail.com)). Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016.

Assinatura do Pesquisador:\_\_\_\_\_.

Assinatura do Participante:\_\_\_\_\_.

**Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:** Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: [cep.ufsm@gmail.com](mailto:cep.ufsm@gmail.com)