



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DANIELLE NUNES MARTINS DO PRADO

PROFESSOR DE APOIO:
CARACTERIZAÇÃO DESSE SUPORTE PARA INCLUSÃO
ESCOLAR NUMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2016

DANIELLE NUNES MARTINS DO PRADO

PROFESSOR DE APOIO:
CARACTERIZAÇÃO DESSE SUPORTE PARA
INCLUSÃO ESCOLAR NUMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Prado, Danielle Nunes Martins Do .

Professor de apoio : caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino / Danielle Nunes Martins Do Prado. - Londrina, 2016.
162 f. : il.

Orientador: Célia Regina Vitaliano.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Educação Inclusiva - Tese. 2. Alunos com necessidades educacionais especiais - Tese. 3. Práticas pedagógicas - Tese. 4. Professor de apoio - Tese. I. Vitaliano, Célia Regina . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

DANIELLE NUNES MARTINS DO PRADO

PROFESSOR DE APOIO:
CARACTERIZAÇÃO DESSE SUPORTE PARA
INCLUSÃO ESCOLAR NUMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Luciane Guimarães Batistella
Bianchini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Isabel Rodrigues Sanches
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias – Lisboa

Prof. Dr. Eduardo José Manzini
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Londrina, 13 de dezembro de 2016.

DEDICO,

Aos meus filhos João Pedro e Maria Fernanda, ao meu esposo José Neto e aos meus pais Daniel (in memorian) e Quitéria, com todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

“Ao Rei dos reis consagro tudo o que sou e de gratos louvores transborda o meu coração, sempre cantarei e contarei as suas obras pois a honra, a glória, a força e o poder devem ser dados ao Rei Jesus!”

A Deus, pela minha vida. Por permitir que eu realize mais um sonho, por ser minha força, meu refúgio, por realizar maravilhas em minha vida.

Aos meus filhos João Pedro e Maria Fernanda, meus tesouros. Por serem amor em minha vida em todos os momentos e mão de Deus na minha história.

Ao meu amado esposo José Neto, por ser meu apoiador, animador, companheiro, pelos gestos de amor nos momentos mais importantes da minha vida. Obrigada por me ajudar a conquistar mais um sonho. Sei que posso contar sempre com você!

Ao meu pai Daniel (in memoriam), que partiu para o céu durante minha trajetória acadêmica, mas sempre acreditou na minha capacidade.

A minha mãe Quiteria, serei eternamente grata pelo seu exemplo de mulher, de mãe, de fé, de sabedoria, de coragem, de compaixão, de amor e respeito ao próximo, que fizeram de mim o que sou hoje.

À minha querida orientadora e amiga, Célia Regina Vitaliano, por sua generosidade, carinho, oportunidades e apoio em todos os momentos. Sua companhia foi sempre preciosa durante este nosso caminho!

À minha amiga irmã Juliana Prado Alves, pelo apoio, incentivo, orações e por tantos outros gestos de carinho que foram relevantes nesta jornada acadêmica.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa “Educação para Inclusão”, pelas contribuições que compuseram esse trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL e ao Emilson, secretário do Programa de Mestrado em Educação, pela gentileza com que sempre atendeu a mim e aos demais alunos do programa.

Aos alunos do Programa de Mestrado em Educação da UEL, ingressantes em 2015, pelo compartilhar de experiências, saberes e angústias, em especial a minha parceira Natalia Veríssimo, obrigada por sua amizade.

A Prof^a. Dr^a. Isabel Rodrigues Sanches, pela atenção dada à leitura do trabalho na ocasião da qualificação e pelas contribuições e sugestões que enriqueceram o texto final da dissertação. Foi uma honra tê-la como membro da comissão examinadora de minha pesquisa!

Aos Prof^o. Dr^o. Eduardo José Manzini e Luciane Bianchini pela leitura minuciosa e crítica do trabalho na ocasião da banca de qualificação. Foi uma honra contar com suas sugestões e contribuições no texto final da dissertação.

À Dra Dayse Souza de Pauli, minha médica e amiga, uma gratidão especial por tantas vezes me amparar e ajudar até chegar aqui.

Aos meus alunos, colegas de trabalho, familiares e a todos os professores participantes da pesquisa.

Enfim, a todos que de alguma maneira fizeram parte dessa caminhada:

MUITO OBRIGADA!

PRADO, Danielle Nunes Martins. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino.** 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as percepções de professores de apoio e regentes sobre a atuação dos professores de apoio nas escolas municipais de ensino fundamental de um município do norte do Paraná em relação às suas práticas pedagógicas, dificuldades e necessidades, bem como se estabelecem seu trabalho de modo colaborativo para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Os pressupostos teóricos que nortearam a organização desta pesquisa estão pautados nos fundamentos do movimento de inclusão educacional, especialmente em relação aos serviços e apoios necessários à organização de escolas inclusivas, para as quais têm emergido o papel do professor de apoio. Metodologicamente, a pesquisa alinha-se à abordagem quantitativa e qualitativa, na modalidade de pesquisa descritiva. O estudo foi desenvolvido com dois grupos de participantes: 67 professores que atuavam na função de apoio aos alunos com NEE em classes comuns do Ensino Fundamental e 64 professores regentes destas mesmas classes. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas. Os dados foram organizados em quatro categorias, que permitem identificar: 1. Percepções dos professores de apoio e regentes em relação às práticas do professor de apoio em sala de aula, 2. Expectativas quanto à aprendizagem dos alunos com NEE na sala regular, 3. Dificuldades para desempenhar a função de professor de apoio e 4. Necessidades apresentadas para o desempenho da função de professor de apoio, assim como a descrição dos relatos considerados mais significativos. De modo geral, os resultados indicam algumas percepções dos professores de apoio e regentes sobre a atuação dos primeiros. Foi possível, por meio da categorização dos dados, identificar: o perfil desses professores; percepções sobre as práticas educativas dos professores de apoio junto aos alunos com NEE; formas de apoio aos alunos com NEE; atividades realizadas pelos alunos com NEE orientadas pelo professor de apoio; o local de atendimento aos alunos com NEE; indicadores de trabalho colaborativo entre os professores de apoio e os professores regentes, com outros docentes da escola, outros profissionais e com a comunidade externa; as orientações recebidas para realizar o trabalho de apoio aos alunos com NEE; o papel do professor de apoio; as expectativas quanto à aprendizagem dos alunos com NEE na sala regular; dificuldades e necessidades para desempenhar a função de professor de apoio. Os resultados evidenciam que o trabalho individualizado na carteira junto ao aluno com NEE foi a modalidade de intervenção mais praticada pelos professores de apoio e o fundo da sala foi o local de maior predominância no atendimento a estes alunos. As atividades realizadas pelos alunos com NEE junto ao professor de apoio foram, em sua maioria, as mesmas realizadas pelos colegas da turma. O espaço social ocupado pelo professor de apoio revela a urgência da definição não só de seu papel como da atuação do professor regente na perspectiva da educação inclusiva exercida em colaboração. Conclui-se que a oferta de

formação continuada para estes professores constitui-se numa necessidade, tendo em vista esclarecer sobre as suas atribuições, ressignificar o seu papel e as suas práticas no processo de ensino-aprendizagem colaborativo junto aos alunos com NEE.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Professor de apoio. Práticas pedagógicas. Alunos com necessidades educacionais especiais. Trabalho colaborativo.

PRADO, Danielle Nunes Martins. **Learning support teachers: characterization of this support for school inclusion in a municipal education center 2016**. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR.

ABSTRACT

This study aims to analyze the perceptions of learning support teachers and regents about the role of learning support teachers in municipal elementary schools of a municipality in the north of Paraná in relation to their pedagogical practices, difficulties and needs, as well as if they establish their work in a collaborative way to favor the school inclusion process of students with special educational needs (SEN). The theoretical assumptions that guided the organization of this research are based on the foundations of the educational inclusion movement, especially in relation to the services and support necessary for the organization of inclusive schools, for which the role of learning support teachers has emerged. Methodologically, the research is aligned with the quantitative and qualitative approach, in the descriptive research modality. The study was conducted with two groups of participants: 67 teachers who were working with the learning support function for students with SEN in common classes of elementary school and 64 regent teachers of these classes. The data collection was performed through a questionnaire with open and closed questions. The data were organized in four categories, which allow to identify: 1 - The perceptions of learning support teachers and regents about the performance regarding the way support teachers perform their work in classrooms; 2 - Expectations regarding the learning process of students with SEN in regular classrooms; 3 - Difficulties to play the role of a support teacher and; 4 - Needs presented for the performance of the role of support teacher, as well as the description of the reports considered most significant. In general, the results indicate some perceptions of learning support teachers and regents about the performance of these teachers. Through the categorization of the data, it was possible to identify: the profile of these teachers; perceptions about the educational practices of learning support teachers used with pupils with SEN; types of support used with pupils with SEN; activities carried out by pupils with SEN which are guided by the learning support teacher; the place for attending these students with SEN; indicators of collaborative work among learning support teachers and regent teachers, with other school teachers, other professionals and with the external community; the guidelines received to carry out the support work for pupils with SEN; the role of learning support teachers; expectations regarding the learning process of students with SEN in a regular classroom; difficulties and needs to perform the role of a support teacher. The data show that the individualized work carried out at the pupil's desk was the intervention modality most practiced by the support teachers and the back part of the classroom was the place of greatest predominance when attending these students. The activities carried out by the students with SEN, with the help of the learning support teachers were mostly the same ones carried out by their classmates. The social space occupied by learning support teachers reveals the urgency of defining not only their role but also the role of regent teachers in the perspective of inclusive education conducted in collaboration. The analyzes show that the provision of continuous training for these teachers constitutes a need, in order to clarify their

attributions, to re-signify their role and practices in the teaching learning collaborative process for students with SEN.

Keywords: Inclusive education. Learning support teacher. Pedagogical practices. Students with special educational needs. Collaborative work.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
MEC	Ministrio da Educao
CNE	Conselho Nacional de Educao
CEE	Conselho Estadual de Educao
SME	Secretaria Municipal de Educao
SEED	Secretaria de Estado da Educao

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos da legislação educacional analisados	47
Quadro 2 - Diagnósticos dos alunos com NEE que tinham professor de apoio em 2015	65
Quadro 3 - Participantes que entregaram os questionários respondidos.....	74
Quadro 4 - Descrição da quantidade de alunos e seus diagnósticos atendidos pelos professores de apoio participantes da pesquisa	86
Quadro 5 - Descrição das práticas realizadas pelos professores de apoio na perspectiva dos próprios professores de apoio.....	88
Quadro 6 - Descrição das práticas realizadas pelos professores de apoio na perspectiva dos professores regentes.....	88
Quadro 7 - Concepções de integração escolar e educação inclusiva conforme Armstrong (2001)	89
Quadro 8 - Síntese dos tipos de apoio	91
Quadro 9 - Hierarquização do tipo de apoio em termos de educação inclusiva (dados teóricos)	92
Quadro 10 - Síntese dos tipos de apoio oferecidos pelos professores de apoio aos alunos com NEE durante a realização de atividades.....	94
Quadro 11 - Local de atendimento ao aluno com NEE na voz do professor de apoio	95
Quadro 12 - Local de atendimento ao aluno com NEE na voz do professor regente	96
Quadro 13 - Local de atendimento ao aluno com NEE conforme as respostas obtidas	98
Quadro 14 - Trabalho colaborativo do professor de apoio com o professor regente na perspectiva do professor de apoio	100
Quadro 15 - Trabalho colaborativo do professor de apoio com o professor regente na perspectiva do professor regente.....	101
Quadro 16 - Síntese dos indicadores do trabalho colaborativo entre professor de apoio e professor regente.....	106
Quadro 17 - Trabalho colaborativo do professor de apoio na escola na perspectiva do professor de apoio	107

Quadro 18 - Trabalho colaborativo do professor de apoio na escola na perspectiva do professor regente	107
Quadro 19 - Trabalho colaborativo do professor de apoio com a comunidade escolar na perspectiva do professor de apoio	110
Quadro 20 - Trabalho colaborativo do professor de apoio com a comunidade na perspectiva do professor regente	111
Quadro 21 - Orientações recebidas pelo professor de apoio para a sua prática docente.....	113
Quadro 22 - Orientações recebidas pelo professor de apoio para o desenvolvimento do trabalho na visão do professor regente	115
Quadro 23 - Síntese das orientações recebidas pelo professor de apoio para a sua prática	115

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Idade dos professores de apoio	75
Gráfico 2 - Idade dos professores regentes	75
Gráfico 3 - Tempo de magistério dos professores de apoio	76
Gráfico 4 - Tempo de magistério dos professores regentes	77
Gráfico 5 - Níveis de atuação do professor de apoio	78
Gráfico 6 - Níveis de atuação do professor regente.....	79
Gráfico 7 - Tempo de trabalho junto a alunos com NEE na função de professor de apoio.....	80
Gráfico 8 - Tempo de trabalho junto a alunos com NEE na função de professor regente	81
Gráfico 9 - Tempo de experiência dos professores de apoio junto a alunos com NEE em outra função	83
Gráfico 10 - Formação inicial dos professores de apoio	83
Gráfico 11 - Formação inicial dos professores regentes.....	84
Gráfico 12 - Especialização dos professores de apoio	84
Gráfico 13 - Especialização dos professores regentes	85

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 A INCLUSÃO E A ESCOLA.....	22
2.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO.....	30
2.2.1 Papel do professor de apoio.....	37
2.2.2 Atuação do professor de apoio.....	39
2.2.3 Dificuldades do professor de apoio	42
2.2.4 Necessidades dos professores de apoio.....	43
2.3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE O PROFESSOR DE APOIO	45
2.3.1 Análise da legislação nacional acerca das determinações sobre o professor de apoio.....	48
2.3.2 Análise da legislação educacional do Estado do Paraná acerca das determinações sobre o professor de apoio.....	52
3 MÉTODO	61
3.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	63
3.2 PARTICIPANTES	63
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	66
3.4 PROCEDIMENTOS	67
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS.....	70
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	74
4.1.1 Dados de identificação pessoal e profissional	74
4.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE APOIO E REGENTES EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE APOIO EM SALA DE AULA	87
4.2.1 Formas de apoio aos alunos com NEE	89

4.2.2	Atividades realizadas pelos alunos com NEE junto ao professor de apoio.....	92
4.3	LOCAL DO APOIO AOS ALUNOS COM NEE	95
4.4	INDICADORES DE TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES DE APOIO COM OS PROFESSORES REGENTES	99
4.5	INDICADORES DE TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES DE APOIO COM OUTROS DOCENTES DA ESCOLA	106
4.6	TRABALHO COLABORATIVO COM A COMUNIDADE EXTERNA	110
4.7	ORIENTAÇÕES RECEBIDAS PARA O APOIO AOS ALUNOS COM NEE	113
4.8	PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO.....	117
4.8.1	Papel socializador do professor de apoio.....	118
4.8.2	Trabalho individual e isolado	120
4.8.3	Atividades realizadas pelo professor de apoio junto aos alunos com NEE	122
4.8.4	Parceria entre professor de apoio e professor regente	123
4.9	EXPECTATIVAS QUANTO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NEE NA SALA REGULAR.....	125
4.9.1	Relação da expectativa com a socialização dos alunos com NEE.....	125
4.9.2	Baixa expectativa de aprendizagem dos alunos com NEE	127
4.9.3	Expectativa de aprendizagem dependente das características dos alunos com NEE	128
4.9.4	Ausência de expectativa de aprendizagem dos alunos com NEE.....	130
4.10	DIFICULDADES PARA DESEMPENHAR A FUNÇÃO DE PROFESSOR DE APOIO	133
4.10.1	Dificuldades na relação com outros profissionais.....	133
4.10.2	Dificuldades referentes aos materiais.....	134
4.10.3	Dificuldades devido à pouca experiência na função de professor de apoio	135
4.10.4	Dificuldades em relação às famílias	136
4.10.5	Ausência de dificuldades.....	137
4.11	NECESSIDADES APRESENTADAS PARA O DESEMPENHO DA FUNÇÃO DE PROFESSOR DE APOIO	140
4.11.1	Necessidades relacionadas à formação e orientações do professor de apoio	140
4.11.2	Necessidades relacionadas à hora atividade do professor de apoio.....	141

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS.....	146
	APÊNDICES	153
	APÊNDICE A - Questionário entregue aos professores de apoio.....	154
	APÊNDICE B - Questionário entregue aos professores regentes	158

APRESENTAÇÃO

Ao me propor este desafio chamado pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação, inevitavelmente iniciei uma jornada não muito simples, por envolver muitos trajetos, ansiedades, preocupações, e que exige dedicação, esforço e empenho. Meus dias de educadora, preocupada em ensinar, em como ensinar, tornaram-se ainda mais repletos de estudos e de trabalho.

Mas este desafio não se iniciou no mestrado, teve origem nas minhas experiências escolares, visto que os colegas que não aprendiam me chamavam a atenção e eu estava sempre disponível a ajudá-los ou inseri-los em meu círculo de amizades.

Desde pequena, tenho fascínio por escola e minha brincadeira preferida era escolinha. Dava aulas o dia todo, fazendo dos utensílios domésticos os meus alunos! Nesse desejo de ensinar, aos 13 anos, antes mesmo de iniciar o curso Magistério, tornei-me catequista em minha Igreja, com um entusiasmo que preenchia os meus dias e meus pensamentos.

Com 14 anos iniciei o Curso de Magistério e com 16 anos comecei a lecionar aulas de inglês e ballet num Centro de Educação Infantil particular.

Ao decidir-me por esta nobre profissão, escolhi ensinar a todos, não apenas alguns, e, ainda, deixar marcas positivas na relação daqueles alunos com o conhecimento. Pois bem, para aqueles que tomam decisões como esta, o encontro com os alunos, com o fazer didático não pode ser nada simples, nada improvisado. Este princípio pedagógico impregnava meu perfil profissional.

Em 1999, recém-saída do Curso de Magistério, no início da minha carreira profissional, sem conhecimento algum de inclusão escolar e educação especial, encontrei-me com minha primeira aluna com necessidades educacionais especiais (Síndrome de Down) numa turma de Informática, na 7ª série do Ensino Fundamental numa escola privada da minha cidade. Confesso que o medo e a falta de experiência tomaram conta de meus sentimentos por um tempo, mas logo realizei leituras e fiz parcerias com os professores regentes das disciplinas curriculares e que conviviam diariamente com essa aluna. As conversas foram muito boas, além de identificar nestes colegas suas ansiedades e juntos, errando e acertando, aprendemos a ensinar um aluno com Síndrome de Down.

Logo em seguida, fui admitida na Rede Municipal de Ensino de minha cidade e, no segundo ano de trabalho numa escola municipal, encontrei-me com meu segundo aluno com necessidades educacionais especiais: um aluno com Paralisia Cerebral numa turma de 1ª série do Ensino Fundamental com 33 alunos para alfabetizar. Não podia esquecer da minha decisão de ensinar a todos e, por não possuir um conhecimento prévio sobre como trabalhar com este aluno, fui buscar apoio na supervisão educacional e nos colegas, além de estudos sobre a referida dificuldade. Ele tinha um histórico de repetência escolar, muitas dificuldades de raciocínio e motoras. Meus alunos iam caminhando no processo de alfabetização, alcançando conquistas que me alegravam muito, mas, quando ele evoluía, avançava, mesmo com bastante dificuldade, a sensação era diferente. Uma satisfação tomava conta de mim! Era muito bom! E juntos comemorávamos cada etapa vencida! Recordo-me emocionada que, ao fim do ano letivo, aquele aluno, que anteriormente era tão oprimido em sua autoestima, estava diferente, apresentava um brilho alegre em seu olhar. No último dia de aula, ele chegou com sua mãe até a porta da sala para saber do resultado final e, com grande alegria, eu pude falar: meu querido, como este ano foi especial para nós! Conseguimos juntos vencer, com batalha e trabalho, mas você sabe que aprendeu bastante. Parabéns!!! Ano que vem estaremos todos juntos na 2ª série e eu estarei sempre aqui para o que precisar!!! As lágrimas ingênuas daquela criança e daquela mãe foram um marco em meu trabalho. Ali pude perceber a grandeza da minha profissão e ter a certeza de que, apesar das inúmeras dificuldades, é muito bom ser professor.

Em 2002, meu desafio também foi especial: na turma de 3ª série daquela mesma escola, tive o encontro com um aluno com Glaucoma e diagnóstico de que estava perdendo a visão. Ai meu coração! A minha decisão sempre me cobrando: ensinar a todos! Vamos então aprender a ensinar uma pessoa com baixa visão, adaptar materiais, conhecer os recursos adequados e possibilitar o acesso ao currículo. Foi um ano inesquecível!!! Fiz vários cursos num Instituto Especializado em deficiência visual e baixa visão de minha cidade e começamos a preparar aquele aluno tão especial para viver neste mundo sem enxergá-lo mais. Na verdade, tenho certeza que, mais que ensinar, eu aprendi muito e me tornei uma pessoa e uma professora melhor!

Nestas três experiências, sentia a falta de um colega para dividir comigo o trabalho com a turma, especialmente de modo que contribuísse com o

desafio de incluir esses alunos com necessidades educacionais especiais em todos os momentos da aula. Sei que, por várias vezes, eles tinham que ser pacientes e esperar até que eu atendesse a suas dificuldades. Entendia que deveria ter alguém, além dos próprios colegas, para apoiar toda a turma comigo, dividir o trabalho e, sobretudo, contribuir, de modo colaborativo, com intervenções mais adequadas junto a esses alunos com necessidades educacionais especiais.

Durante a graduação, participei de Projetos de Pesquisa em que fui bolsista, projetos de extensão da universidade e vários eventos e congressos. Durante três anos, participei do Centro de Atendimento Psicopedagógico e fazia atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais sob a supervisão da professora responsável pelo projeto. Foi muito bom! Aprendi a conhecer, respeitar e acreditar em cada aluno. Aprendi a importância de escutar, observar e analisar antes de realizar intervenções sem planejamento. Esta experiência reforçou o desejo de aprender mais sobre inclusão e avaliação.

Em 2003, fiz uma especialização em Avaliação Educacional na própria universidade e, logo depois, outra especialização em Psicopedagogia Institucional. Neste ínterim, fui convidada a assumir o cargo de auxiliar de supervisão escolar de minha escola num período e, em outro período, iniciei o trabalho como professora da Sala de Recursos Multifuncionais da mesma instituição.

Dois desafios, duas grandes responsabilidades em que a minha opção por ensinar a todos não poderia ser ignorada. Era minha chance de contribuir mais: através do trabalho com os professores e por intermédio das intervenções com as crianças que necessitavam. Em 2007, recebi o convite para integrar o quadro de professores da Secretaria Municipal de Educação e, em 2008, para trabalhar na Assessoria Técnica do Conselho Municipal de Educação de Londrina. Estas oportunidades de estudo e formação acrescentaram ao meu currículo conhecimentos sobre legislação educacional e formação de professores. Em 2012, de volta à Secretaria Municipal de Educação, tive a possibilidade de atuar na equipe de Ensino Fundamental, grupo responsável pela formação continuada oferecida aos professores de toda a Rede Municipal de Ensino, trabalhando com os projetos pedagógicos e Propostas Pedagógicas das unidades escolares.

Neste ínterim, o desejo em aprofundar conhecimento e entender mais sobre o processo de educação inclusiva continuaram a me perseguir, por outro lado, chamava muito a minha atenção o aumento do número de alunos com

necessidades educacionais especiais na rede regular, bem como o desespero dos professores regentes em solicitações por professores de apoio nestas salas de aula. Algumas conversas informais me fizeram refletir sobre as práticas destes professores de apoio e querer entender melhor como esta função estava sendo desempenhada na Rede Municipal.

O ingresso no Mestrado veio coroar e motivar ainda mais aquela decisão de anos atrás: defender que sempre todos tenham oportunidades de aprender, ensinar a todos e fazer com que sua relação com o conhecimento seja positiva. É claro que foram momentos de alegria e tristeza, acertos e erros, consciência de nada saber e de que há muito por aprender.

Acredito que uma importante conquista nesta trajetória se concretizou. Não se trata apenas do título de Mestre, mas, sobretudo, da oportunidade de aprender, rever concepções, aprofundar minhas referências, contribuir, por meio desta simples pesquisa, com a educação de alunos com necessidades educacionais especiais e apresentar aos seus professores alguns instrumentos de reflexão e possibilidades.

Sonhar é tão bom, mas realizar traz uma satisfação ainda melhor. Por aqueles alunos, primeiros alunos tão especiais que cruzaram minha trajetória profissional e por aqueles profissionais que me ensinaram a ensinar e compartilharam suas angústias comigo, aqui está o meu trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos acompanhado o aumento das pesquisas sobre as práticas dos professores. Estas têm sido objeto de estudos, reforçando que o papel do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com esta tendência, a presente pesquisa tem como foco as práticas relacionadas ao processo de inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular, investigando, em específico, a atuação dos professores de apoio na perspectiva deles e dos professores regentes.

A preocupação deste estudo derivou da observação de que, no município pesquisado, com frequência, os professores regentes que têm alunos com NEE em sua sala de aula solicitam um professor de apoio. Após a disponibilização de tal professor, verificamos empiricamente que a sala de aula passa a ser dividida, ficando o professor regente responsável pelo atendimento aos alunos que não apresentam NEE e o professor de apoio passa a ser o responsável pelo aluno com NEE. Além disso, identificamos esta situação nos resultados das pesquisas de Mousinho et al. (2010), Carvalho (2009), Matos e Mendes (2014), Jordão, Jordão e Tartuci (2011) e Vioto (2013).

Desta forma, o interesse em conhecer melhor as práticas dos professores de apoio emergiu deste contexto, aliado às leituras realizadas acerca do papel desse professor. Nelas, os autores supracitados enfatizam a importância de se assumir um modo de atuação colaborativo com toda comunidade escolar em favor da inclusão do aluno com NEE e não uma postura individualizada que reforça sua segregação em sala de aula.

Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de reconhecer as percepções sobre as práticas e dificuldades na atuação diária do trabalho como professor de apoio, bem como do professor regente de sala de aula do ensino regular que tem alunos que apresentam NEE, a fim de identificar se os indicadores de uma atuação colaborativa entre professor regente e professor de apoio estão presentes nas salas de aula.

De acordo com Sanches (2011, p.124):

Os estudos desenvolvidos, tendo como “enfoque” as práticas desencadeadas pelos professores, caracterizando-as e compreendendo-as, poderão oferecer um vasto leque de

possibilidades de desenho de um modelo de formação de professores mais oportuno, mais pertinente e eficaz, em que as várias componentes relativas ao professor, ao aluno e ao contexto se movimentem e interajam.

No entanto, a mesma autora afirma que descobrir “[...] sinais de inclusividade nas práticas dos professores de apoio revela-se uma tarefa árdua” (SANCHES, 2011, p.128).

O estudo das práticas dos professores pode, de modo geral, contribuir para levantar indicativos de aspectos que podem ser aprimorados nos contextos escolares para favorecer o processo de inclusão dos alunos com NEE nas escolas. Considerando que, de modo específico, as práticas dos professores de apoio têm sido pouco investigadas, esta pesquisa se propôs a estudá-las, ouvindo o que os professores de apoio e professores regentes têm a dizer sobre sua atuação.

Neste sentido, temos o problema central da pesquisa: Como os professores de apoio entendem o seu fazer pedagógico? Como os professores regentes entendem o fazer pedagógico do professor de apoio? Algumas outras indagações foram tecidas a fim de ampliar a compreensão da atuação do professor de apoio no contexto pesquisado: Como realiza o atendimento aos alunos com NEE? Quais as suas expectativas quanto às aprendizagens dos alunos com NEE no seu trabalho diário? Quais as relações estabelecidas para a efetivação do trabalho? E ainda, que dificuldades e necessidades encontram na sua prática docente? E em relação ao professor regente: O que espera do professor de apoio? Como entende seu papel para uma efetiva inclusão escolar?

Estes questionamentos originaram os objetivos desta pesquisa, apresentados a seguir.

Objetivo geral:

- Analisar as percepções de professores de apoio e regentes sobre a atuação dos professores de apoio nas escolas municipais de ensino fundamental de um município do norte do Paraná em relação às suas práticas pedagógicas, dificuldades e necessidades, bem como se estabelecem seu trabalho de modo colaborativo para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com (NEE).

Objetivos específicos em relação ao professor de apoio:

1. Identificar o perfil, formação e experiência dos professores que atuam na função de professor de apoio da referida Rede Municipal de Ensino;
2. Caracterizar a compreensão do professor de apoio acerca de seu trabalho e como desempenha sua função;
3. Identificar, por meio de relatos, como o professor de apoio estabelece relações com: o professor regente da sala regular, familiares, comunidade escolar e outros profissionais que atendem ao aluno com NEE;
4. Identificar os apoios e orientações que o professor de apoio recebe para sua prática docente;
5. Identificar as dificuldades apontadas pelos professores de apoio encontram para desempenhar sua função;
6. Caracterizar as expectativas do professor de apoio em relação à aprendizagem do aluno com NEE.

Objetivos específicos em relação ao professor regente:

1. Identificar o perfil, formação e experiência dos professores regentes que têm alunos com NEE com professor de apoio na referida Rede Municipal de Ensino;
2. Identificar, por meio de relatos, como o professor regente estabelece relações com o professor de apoio para desempenhar sua prática pedagógica;
3. Identificar as percepções do professor regente sobre as relações que o professor de apoio estabelece junto a familiares, comunidade escolar e outros profissionais que atendem ao aluno com NEE;
4. Conhecer como o professor regente compreende a atuação do professor de apoio;
5. Caracterizar as expectativas do professor regente sobre a aprendizagem dos alunos com NEE.

Tendo como base os aportes teóricos sobre os fundamentos da educação inclusiva, bem como as discussões, legislações existentes e pesquisas já realizadas sobre o papel do professor de apoio no contexto de escolas inclusivas, a presente pesquisa foi organizada em quatro seções: Introdução, Referencial Teórico, Método, Resultados e Discussão, seguidas das Considerações Finais.

Na Introdução, como já apresentamos, discutimos sobre a relevância do tema de pesquisa, o contexto na qual foi organizada e estabelecemos seus objetivos.

Na seção que trata do Referencial Teórico, relatamos, resumidamente, o processo de inclusão nas escolas e a emergência da figura do professor de apoio. Em seguida, realizamos uma análise da produção científica sobre o papel do professor de apoio, com categorias organizadas para identificar elementos importantes para esta função. Por último, e ainda com base em um estudo documental, fizemos um levantamento e análise referentes à legislação educacional sobre o professor de apoio em documentos nacional, estadual e do município no qual se realizou a pesquisa.

Na seção referente ao Método, caracterizamos a pesquisa, os critérios do público-alvo, os procedimentos de coleta dos dados, os instrumentos utilizados e o tratamento dos dados.

Na quarta seção, referente aos Resultados e Discussão, elaboramos as análises dos dados quantitativos e qualitativos que foram organizados em quadros, tabelas e em categorias e subcategorias.

Finalmente, nas Considerações Finais desta pesquisa, destacamos os aspectos significativos constatados por meio da investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A INCLUSÃO E A ESCOLA

A partir dos anos de 1990, países do mundo todo passaram a discutir o direito de educação para todos. Essa tendência global, ao defender uma proposta de inclusão, foi impulsionada por meio de vários movimentos internacionais, entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem nesse mesmo ano, na qual destacava a necessidade de adoção de medidas de uma educação para todos.

A Declaração de Salamanca, em 1994, reforçou a implementação da proposta de educação inclusiva em todo o mundo, com o propósito de que o ensino se voltasse para todas as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE¹), na classe comum da escola regular².

Para Sanches e Teodoro (2007), a proposta da educação inclusiva trata de um novo modo de olhar, de pensar e de fazer a educação. Consideram-se todos, nos seus jeitos e trejeitos, nos seus modos e dizeres, nos seus tempos e compassos. São priorizados a aprendizagem e o sucesso de todos, em particular porque são importantes e independentemente de quaisquer fatores que os diferenciem. Afinal, somos todos diferentes!

Neste sentido, o objetivo da educação inclusiva é atender às diferenças e dar respostas e possibilidades conforme as necessidades de cada pessoa.

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo alunado em um contexto educativo comum. A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos. (DIEZ, 2010, p. 17).

¹ Optamos por usar, nesta pesquisa, o termo “aluno com NEE” para nos referirmos a “[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3).

² Classe comum: utilizamos esta expressão ao nos referirmos às salas de aula das escolas regulares.

Isto porque a dificuldade para aprender, decorrente de deficiência ou não, requer adaptações, materiais diferenciados, recursos específicos para aprender, ou seja, se, por um lado, as NEE podem se relacionar às deficiências, por outro, também há pessoas que não têm deficiência, mas possuem NEE. Na verdade, a diferença é a riqueza, é a possibilidade de fazer melhor, de descruzar os braços diante de um discurso que homogeneíza para uma prática que, por meio da diversidade, arregaça as mangas e alcança a aprendizagem de todos.

Atualmente, com base em pressupostos legais na esfera nacional (artigo 208 da Constituição Federal de 1988, inciso III do artigo 54 da Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – BRASIL, 1988, 1990 e 1996 respectivamente) e seus desdobramentos nos âmbitos estaduais e municipais, observa-se a emergência de propostas educacionais de caráter inclusivo. Tais propostas, ao invés de focalizarem o aluno, passaram a focalizar as condições da escola para atender aos alunos com NEE, com o objetivo de prever e prover condições para diminuir as suas dificuldades para aprender.

A proposta de educação inclusiva entende que o ambiente mais propício à aprendizagem de todos os alunos com ou sem NEE seria nas classes comuns das escolas regulares. A classe comum da instituição escolar torna-se um ambiente inclusivo e configura-se em um espaço privilegiado devido à pluralidade e diversidade que possibilita.

Conforme Dorziat (2013) analisa, trata-se de um desafio ao sistema educacional, visto que deve abalar as verdades inquestionáveis historicamente presentes nas escolas. É preciso pensar que todas as pessoas têm necessidades próprias, características individuais e os sistemas de ensino devem se organizar para as diferentes necessidades dos sujeitos. Para tanto, a escola precisa acolher a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, de linguagens e outras.

Gerir o “arco-iris” que é neste momento uma sala de aula é o maior desafio que enfrentam os professores. Na mesma classe encontram-se hoje diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimentos acadêmicos e experienciais, diferentes culturas, diferentes formas de ver e de estar face à escola, diferentes códigos de acesso ao saber e à comunicação, muitas diferenças para gerir ao mesmo tempo, tornando muito complicada a atuação do professor. (SANCHES, 2011, p. 145).

O modelo resistente que ainda encontramos nas escolas, em sua maioria, se refere mais a uma proposta de integração que de inclusão (VIOTO, 2013). Em algumas escolas, segundo Vioto (2013), os alunos com NEE estão na sala de aula comum apenas dividindo o mesmo espaço, mas não as mesmas atividades, aprendizagens e conhecimentos, o que denuncia um retrocesso ao período da integração. Dorziat (2013, p. 993) apresenta uma análise semelhante, uma vez que denuncia o perigo da [...] roupagem do ideário de inclusão praticado nos moldes da integração.

Desde 1988, a Constituição Federal Brasileira já apontava o atendimento dos alunos com NEE prioritariamente nas escolas regulares e, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada no ano de 2008, o Brasil passou a garantir o acesso de todos os alunos na classe comum. No entanto, entendemos que não se pode limitar a garantia do acesso à educação, à escola regular, é preciso possibilitar a permanência e a participação.

Sanches (2005) considera ainda que a educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, é uma atitude. Todos os alunos são membros de direitos. Vitaliano (2013) corrobora ao afirmar que entender que somente a presença do aluno com NEE no espaço da escola, na classe comum, é suficiente para garantir a prática de uma educação inclusiva revela uma concepção equivocada de inclusão.

Os estudantes com dificuldades de aprendizagem, em sua maioria, são invisibilizados. Aparentemente não apresentam nenhuma “deficiência” visível, e quando o professor percebe que algo acontece de “errado” com esse estudante, costuma deixá-lo de lado com o seu problema, afinal o professor tem toda uma classe para se preocupar. (ROZA; DAMASCENO, 2011, p. 2101).

Desta forma, cabe fazermos uma breve análise histórica, a fim de evidenciar os ranços deste modo de conceber a educação dos alunos com NEE que, por vezes, persegue a prática docente até os dias atuais.

No decorrer da história da educação no Brasil, percebemos, desde a Segunda República, o aumento do acesso à educação por parte da população em geral (MENDES, 2010). Paralelamente, o fracasso escolar, a evasão e a reprovação também aumentavam e, especialmente a partir dos anos de 1970, os alunos que

apresentavam dificuldades para aprender eram encaminhados às classes especiais, criadas nas escolas regulares de acordo com o modelo de integração.

Sobre tais encaminhamentos, Gortázar (1995, p. 322) afirma:

A escola, em geral, é concebida para atingir objetivos educacionais das crianças denominadas “normais” e, por isso, quando as respostas do aluno não são produzidas da forma esperada, o sistema segrega estas crianças, cujas necessidades educacionais são diferentes das da média dos alunos, ocorrendo, paulatinamente, um processo de marginalização dentro da instituição escolar.

Mendes (2010) aponta que as classes especiais legitimaram a exclusão e segregação na própria escola, servindo mais para o preconceito do que à escolarização.

Muitas classes especiais foram criadas para dar conta do grande número de alunos que foi equivocadamente encaminhado a elas. Estes alunos, ao invés de ficarem por um período de tempo curto e suficiente para aprender alguns requisitos básicos e serem encaminhados às classes comuns com os outros alunos, muitas vezes permaneciam ali até se findar o tempo legalmente estabelecido de duração daquela etapa escolar.

Assim verificamos que, em relação aos alunos com NEE, por muito tempo, entendeu-se que deveriam estar separados, seja em instituições específicas para seu atendimento ou ainda, quando no próprio espaço escolar, em salas diferenciadas, com base no pressuposto de que não seria possível ensinar no mesmo espaço de aprendizagem. Em relação à sala de aula do ensino regular, Sanches e Teodoro (2007, p. 108) alertam ao reforçar que inclusão: “[...] não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo”. Para estes autores, os professores, ao não aceitarem os direitos dos alunos com NEE, iniciam um processo de “segregação disfarçada ou explícita”, transferindo a responsabilidade destes alunos a outra pessoa. (SANCHES; TEODORO, 2007, p. 113).

Conforme Tartuci, Silva e Freitas (2013), quando a escola se homogeneiza, é internalizada a exclusão, e os alunos, à margem do processo de ensino-aprendizagem, permanecem na escola sem desenvolver as aprendizagens desejadas e a responsabilidade pelo seu fracasso é atribuída a eles mesmos. Considera-se, então, que: “a exclusão e a inclusão são representações dos

processos sociais excludente e includentes, típicos da sociedade capitalista. (MICHELS, 2006, apud TARTUCI; SILVA; FREITAS, 2013).

Ante a predominância desta forma de pensar a realidade escolar, muitos gestores, educadores e até familiares ainda têm dificuldades para entender a inclusão.

De certa forma, a escola organizou-se historicamente para ser indiferente às diferenças, com práticas homogêneas, fato que contrasta com a proposta de educação inclusiva que prevê o atendimento e respeito às diferenças, que implica mudanças, especialmente nos procedimentos relacionados ao currículo escolar e ao sistema de avaliação. (DALL'ACQUA; VITALIANO, 2010, p. 25).

Nessa breve análise do processo histórico da educação especial no Brasil, podemos perceber os seus reflexos na visão sobre a inclusão dos alunos com NEE, na dificuldade e resistência da sociedade, de modo geral, para atender a sua proposta. Alguns ranços históricos ainda permeiam as realidades educacionais brasileiras da atualidade.

Para Duek (2011), não se pode ignorar o descompasso existente entre os caminhos apontados pela legislação vigente e o que se efetiva no interior da escola quando o assunto é a inclusão.

Em outras palavras, isso significa que decretos, embora imprescindíveis, são insuficientes para a concretização do arquétipo inclusivo, pois leis não dão conta de eliminar estereótipos e preconceitos arraigados, podendo, em alguns casos, representar uma inclusão às avessas e dificultar ou, até mesmo, impedir as escolas de avançarem nessa trajetória. (DUEK, 2011, p. 587).

A educação inclusiva é um dos caminhos para a equidade em educação. Todavia sabe-se que há um longo percurso para que este caminho alcance o desejado. Conforme Diez (2010), os sistemas, as instituições e a comunidade escolar precisam fazer autoavaliações rigorosas referentes à fase de educação inclusiva em que se encontram, quais seriam os passos necessários para atingi-la: o que tem sido feito no sentido de avançar para práticas mais inclusivas? “É necessário que nos posicionemos porque não podemos permanecer neutros e devemos nos perguntar se estamos dispostos a questionar o que fazemos e procurar caminhos para que isto ocorra” (DIEZ, 2010, p. 18).

Há vários aspectos a serem analisados para a oferta de educação inclusiva. O Projeto Político Pedagógico da escola deve ser a carta referência deste trabalho, revelando como a instituição efetiva a inclusão escolar.

Tartuci, Silva e Freitas (2013, p. 290) apontam para a necessidade do diálogo entre a comunidade escolar com vistas a compartilhar conhecimentos, estratégias e metodologias que devem propiciar a construção de um “[...] projeto pedagógico coletivo e comprometido com a inclusão escolar”.

Ao inserir a proposta inclusiva no documento norteador do trabalho pedagógico da escola, seu Projeto Político Pedagógico, é possível fazer uma análise da escola como um todo, considerando o aluno de toda a escola e não apenas do professor. Somente a escola assumindo a inclusão para promover e efetivar uma educação justa em que haja aprendizagem para todos, é possível superar a experiência de integração que tem tristemente conduzido os processos de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Neste sentido, relembramos que o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – BRASIL, 2014) prevê, em algumas de suas metas, que os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições educacionais contemplem a inclusão, para atendimento, em classes comuns, dos educandos com NEE.

Dorziat (2013, p. 999) critica a escola para todos que abre suas portas para receber os excluídos, mas, em seu interior, mantém uma paradoxal forma de exclusão. Com o intuito de transformar esta prática, chama a atenção para necessidade de investigar como tem ocorrido nas escolas o desenvolvimento de propostas pedagógicas que “[...] envolvam todos os alunos na sua inteireza, entre eles os estudantes com NEE”.

A respeito das condições necessárias, a literatura da área apresenta alguns critérios a serem seguidos para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva. De acordo com Sanches e Teodoro (2007, p. 107), “[...] uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos”. Estes autores fazem referência a algumas características da escola inclusiva, indicando uma escola que reflete a comunidade como um todo, sem barreiras e acessível a todos, cooperativa e que pratica a democracia.

Diez (2010) aponta dez lições, que representam caminhos para a escola desenvolver uma prática mais inclusiva. Defende a importância do trabalho coletivo na escola e de todos nela envolvidos se responsabilizarem pela inclusão. O

primeiro caminho propõe a seguinte análise: ao invés de entender a diversidade como problema, entendê-la como oportunidade para a mudança. Sob este prisma, aqueles discursos voltados à dificuldade, à insegurança, ao comodismo, dariam espaço a uma busca, a um entendimento de que a diversidade pode contribuir com todos da escola e a expectativa negativa cederia lugar a um desejo de aproveitar a diversidade como algo positivo na formação dos sujeitos e das práticas escolares.

A escola também precisa deixar de priorizar o “apoio terapêutico” para efetivar um “apoio colaborativo e inclusivo”, no sentido de uma responsabilidade compartilhada, que não se restringe apenas ao aluno, chega aos professores, à família e a toda a comunidade. Dessa forma, o trabalho deixa de ser isolado e passa a ser um trabalho colaborativo. “A colaboração entre o professorado é fundamental para construir comunidades inclusivas” (DIEZ, 2010, p. 21).

A autora ainda indica entre suas lições ou caminhos, a importância da reflexão do professor, que deve ser um pesquisador. Com isto, a formação inicial e permanente do professor pode ser apoiada no modelo “reflexão-ação-reflexão” (DIEZ, 2010, p.22), fundamentado na necessidade constante de análise e mudança de sua prática.

Outro ponto relevante apresentado por Diez (2010) faz referência à criação de redes de escolas, como uma espécie de colaboração entre escolas, que podem ter tempos pré-determinados, locais específicos, mas que juntas colaborem com a efetivação da inclusão em suas instituições.

Assim, Diez (2010) defende que as salas de aula devem ser concebidas como comunidade social e de aprendizagem. Para a autora: “a estrutura de atividade nem se organiza individual nem competitivamente, a não ser, pelo contrário, de forma cooperativa” (DIEZ, 2010, p. 24). Com isto, as expectativas dos docentes de salas de aula inclusivas se tornam positivas, considerando que todos podem aprender.

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma práxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos. (ROLDÃO, 2003, apud SANCHES, 2005, p. 132).

Sanches (2005, p. 131) apresenta apontamentos em seus estudos que complementam os de Diez (2010) quando afirma, por exemplo: só é possível pensar em “[...] educação inclusiva que promova o sucesso de todos e de cada um”. A autora apresenta cinco estratégias para a criação de classes inclusivas, são elas: “[...] o trabalho cooperativo, intervenção em parceria, os grupos heterogêneos, a aprendizagem com os pares e o ensino eficaz”. Estas estratégias permitem que os alunos aprendam, se desenvolvam, reconheçam e respeitem as diferenças, estejam juntos com seus pares e trabalhem de maneira cooperativa e não competitiva.

De modo semelhante, para Sanches (2005), os professores, por meio da investigação-ação, devem ser reflexivos de sua prática, numa postura cíclica de ação-reflexão-ação, além disso, devem ser questionadores e avaliadores de suas problemáticas, conhecendo e reconhecendo-as, propondo em parcerias suas soluções, desenvolvendo autonomia. Ela entende que, quando a escola se adapta, se organiza, se revê para atender um aluno com necessidades educacionais especiais, todos os outros ganham, aprendem e a mudança é satisfatória para todos.

A diversidade só pode ser considerada valor educativo para a transformação das escolas quando assegura aos alunos com NEE os mesmos direitos que os outros têm. Trata-se de a escola reestruturar-se para corresponder à diversidade dos alunos, proporcionando-lhes aprendizagens que possibilitem a eles desenvolver-se.

Sanches (2005) faz referência a uma obra de Ainscow datada de 1995, que indica algumas condições importantes para ocorrer as mudanças necessárias nas escolas para se efetivar a inclusão. Dentre elas, destaca: uma liderança eficaz, envolvimento da equipe de professores, alunos e comunidade nas decisões da escola, planejamento realizado de forma colaborativa, estratégias de coordenação, espaço para investigação e reflexão e ainda uma política de valorização profissional de todos os docentes.

De modo geral, constatamos, por meio dos autores estudados, que a efetivação da escola inclusiva depende de diversas condições, em especial do trabalho colaborativo entre os professores, a reestruturação das práticas e políticas educacionais afins.

Para Sanches e Teodoro (2007), é tarefa dos professores, pais e governantes a construção da escola inclusiva. Esclarecem que todos nós que temos

alguma relação com a educação precisamos nos posicionar e assumir em nossos discursos, nossas ações e nossas práticas uma postura inclusiva, que entende a diversidade como possibilidade e defende os direitos de todos, incluindo os alunos com NEE, a aprender com qualidade.

Considerando que temos como foco de análise a atuação do professor de apoio e dada a emergência e relevância desta função para contribuir com a inclusão escolar de alunos com NEE, a seguir, apresentaremos o estudo que realizamos a respeito da produção científica sobre este tema.

2.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO

O professor de apoio tem posição “intersticial” devido à função que desenvolve. “Também por considerarmos este professor elemento chave, no sentido de ajudar na mudança de perspectiva da escola sobre a inclusão dos alunos com NEE e ainda, por constituir um elemento fundamental no estreitamento de relações entre toda a comunidade educativa” (CARVALHO, 2009, p. 8).

Com a presença dos alunos com NEE, nas salas do ensino regular, respaldados pela legislação educacional, a escola tem o desafio de se rever e garantir os apoios necessários para o atendimento desta oferta. Carvalho (2009, p. 7) aponta que estes apoios devem se constituir em “[...] respostas educativas ajustadas aos alunos com NEE”.

Como analisam Mousinho et al. (2010, p. 2), com a expansão do movimento de inclusão:

Escolas de todo o mundo, impulsionadas, sobretudo pela Convenção de Salamanca, tiveram que dar conta de incluir crianças que precisavam de ajuda em classes já existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores, cuja formação não havia se preocupado com esses aspectos. Neste momento, a opção para muitos foi colocar um profissional especializado na sala de aula.

Souza, Valente e Pannuti (2015) e Pelosi e Nunes (2009) afirmam que, no processo de inclusão escolar, há alunos que precisam de auxílio e mediação em tempo integral. De acordo com estes autores, dentre aqueles que necessitam de mediação o tempo todo na classe comum, enquadram-se, principalmente, os que possuem déficits motores mais graves, que não conseguem falar, ou não têm

autonomia para escrever, ou ainda são dependentes na mobilidade, mas que podem aprender e se expressar desde que lhes ofereçam maior acessibilidade.

No Brasil, de acordo com Correa (2013), alguns desses alunos são oriundos de Classes Especiais ou de Escolas Especiais. Por isto, a figura do professor de apoio tem aparecido de maneira constante quando se trata dos processos de inclusão escolar. O documento denominado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) indica que todos os alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial devem ser matriculados na classe comum do ensino regular e, no contra turno, receber atendimento educacional especializado.

Inicialmente, desenvolvemos uma breve análise do processo histórico no qual se firmou a figura do professor de apoio e a sua conceituação. Dado que a proposta de educação inclusiva é mundial, tem ocorrido a entrada desse profissional nas salas de aula em vários países e com diferentes denominações, tais como: professor tutor, profissional de apoio, apoio à inclusão e até com a denominação cuidador.

De acordo com Mousinho et al. (2010, p. 93), a variação na nomenclatura é grande e dificulta pesquisas mais amplas. “No Brasil, já surgiram expressões como facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional e mediador escolar”. Estas autoras defendem e utilizam a última denominação. Como este termo parece indicar mais claramente o papel deste profissional em sala de aula, a nossa opção, neste primeiro momento, é pelo termo: professor de apoio, considerando duas razões. Primeira, o entendimento de que este profissional deve ser docente, possuir, entre outros conhecimentos, conhecimentos pedagógicos e didáticos necessários para o bom desempenho de uma função que contribua, de fato, com o processo educacional inclusivo de alunos com NEE em classes comuns do ensino regular. A segunda razão decorre do fato de que, no Estado do Paraná, os professores que atendem aos alunos com NEE em classes comuns do ensino regular, inclusive com legislação própria, (Instruções Normativas nº 10/2008, nº 18/2010, nº 02/2012 e nº 04/2012) são denominados professor de apoio (PARANÁ, 2008, 2010, 2012a; 2012b respectivamente).

Sobre a experiência de outros países em relação à atuação de tal profissional, temos os relatos de vários autores (CARVALHO, 2009; SANCHES;

TEODORO, 2007; ROJAS; CORNEJO, 2014), os quais nos parece adequado explicitar para que possamos compará-la com a nossa realidade.

Carvalho (2009) apresenta, em sua pesquisa sobre a função e atuação mediadora do professor de apoio, alguns itens relevantes da experiência em Portugal, a começar pelo nome deste profissional: professor de apoio educativo. Destacamos o caráter pedagógico intrinsecamente presente no termo que define como educacional esta atuação. A autora apresenta um histórico da criação das equipes de educação especial naquele país em que, na década de 1970, o professor de apoio tinha uma atuação sem relação com o professor do ensino regular.

Os professores de apoio exerciam a sua função em regime de itinerância e desenvolviam o seu trabalho com um número reduzido de alunos, em salas de apoio, fora da classe. Nesta medida, o ensino especial continuava a desenvolver-se sem ligação ao ensino regular, levando muitos professores do ensino regular a “não sentir” responsabilidade na educação destes alunos. (CARVALHO, 2009, p. 33-34).

Conforme Sanches e Teodoro (2007), em 1997 em Portugal, foi aprovada a denominação docentes de apoio educativo, em detrimento da expressão professores de educação especial, sendo entendido como docente de apoio educativo:

[...] docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem (SANCHES; TEODORO, 2007, p. 112).

Dorziat (2013) informa que, em Lisboa atualmente, a maioria das escolas contam com a presença de professores especializados e também com o auxiliar de ação educativa entre os profissionais que atuam no processo de inclusão escolar.

Em países como Espanha, Austrália e Holanda, há professores de apoio educativo que desempenham com os professores regentes atividades mais voltadas à avaliação das necessidades dos alunos (SANCHES; TEODORO, 2007).

De acordo com Mousinho et al. (2010), desde 1998, foram desenvolvidas as primeiras integrações com mediadores escolares na França. Na Grã-Bretanha, houve, no ano de 2000, um crescimento considerável do número de

mediadores escolares que trabalham com os professores das turmas e grupos de alunos com NEE.

Conforme Rojas e Cornejo (2014), no Chile, o Decreto 170, de 2009, estabelece que os profissionais da educação especial deem apoio nas aulas das classes regulares ao menos oito horas semanais numa prática de coensino. “Esta modalidade tem sido definida como duas ou mais pessoas que dividem a responsabilidade de ensinar a um grupo de estudantes” (ROJAS; CORNEJO, 2014, p. 304, tradução nossa)³. Estes autores informam que o coensino envolve principalmente professores de educação regular e especial, os quais trabalham dando ajuda e prestando serviços de forma colaborativa para as necessidades de todos os estudantes e pode ser praticada com outros profissionais. No Chile, o trabalho colaborativo é entendido como benéfico para desenvolver uma educação inclusiva, melhorar a qualidade das aprendizagens e favorecer a cooperação entre os professores. “O importante é que os professores determinem as metas, conteúdos, tarefas e necessidades da turma, selecionando o enfoque de coensino mais apropriado para cada situação” (ROJAS; CORNEJO, 2014, p. 305, tradução nossa).⁴

O coensino de apoio, no Chile, “[...] consiste em um professor conduzir a aula enquanto o outro circula entre os estudantes, oferecendo-lhes apoio individual, supervisionando, informando e conduzindo o comportamento” (ROJAS; CORNEJO, 2014, p. 305, tradução nossa).⁵

Em relação ao Brasil, Mousinho et al. (2010) explicam que:

No Brasil, fala-se de inclusão com mediador escolar de modo mais intenso em torno dos anos 2000, mas sem nenhum registro sistemático. Aqui surgiram para acompanhar as crianças que necessitavam de auxílio na sala de aula e este era orientado pelos profissionais que acompanhavam a criança nas terapias de apoio, aliando trocas com a escola. Aos poucos, essa função foi se especializando e ampliando, sendo cada vez mais frequente sua presença em escolas públicas e particulares. Exatamente por esse fato, faz-se necessário pontuar a atuação da mediação escolar e

³ “Esta modalidade há sido definida como dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a um grupo de estudiantes” (ROJAS; CORNEJO, 2014, p. 304).

⁴ “Lo importante es que los docentes determinem las metas, contenidos, tareas y necesidades de la classe, seleccionando el enfoque de co-enseñanza más apropiado para cada situación” (ROJAS; CORNEJO, 2014, p. 305).

⁵ “[...] consistente en que um professor toma el rol de conducir la classe mientras el outro se rota entre los estudiantes, proveyéndoles apoyo individual, supervisando, recogiendo información y manejando la conducta” (ROJAS; CORNEJO, 2014, p.305).

realizar trabalhos científicos que valorizem essa função, para que assim possamos refletir sobre os reais caminhos que nos levam à inclusão e melhor acolher as crianças que necessitam destas pequenas, médias e grandes adaptações. (MOUSINHO et al., 2010, p.94).

Desse modo, no Brasil, os professores de apoio vieram para atender às necessidades dos alunos com NEE mais comprometidos e que o professor regente da classe comum não consegue atender. Desde as primeiras legislações, a referência ao professor de apoio foi exclusiva para o aluno, numa postura individualizada para atendimento das necessidades de alimentação, higiene e locomoção (HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014). As políticas mais recentes (Lei nº 146/2015) ampliaram esta perspectiva possibilitando ao profissional de apoio atuar nas atividades escolares dos alunos com NEE. Há, ainda, o trabalho colaborativo, presente na literatura brasileira da área (MATOS; MENDES, 2014; MOUSINHO et al., 2010), que começou a ser indicado em algumas legislações mais locais, como, por exemplo, no Estado do Paraná por meio da Instrução Normativa N.º010/08-SUED/SEED, a qual estabelece que o professor de apoio deve participar do planejamento, junto ao professor da classe comum, orientando quanto às adaptações que permitam ao aluno o acesso ao currículo, e da Instrução Normativa nº 01/2016 – SUEDE/SEED, que determina a este professor atuar de forma colaborativa com os professores das diferentes disciplinas para a definição de estratégias pedagógicas.

A pesquisa de Pelosi e Nunes (2009) evidencia que, desde 1996, o trabalho dos professores itinerantes no estado do Rio de Janeiro, tem revelado, no entanto, algumas dificuldades, como atuação solitária, poucas trocas com outros professores itinerantes e adaptações de pequeno porte, indicando a necessidade do professor de apoio, com uma intervenção diária. Estes autores, ainda citam que em sua proposta de mudança, tomaram como referência o trabalho realizado no estado do Paraná, a esse respeito citam: “Esse serviço de Educação Especial transformaria a ação semanal ou quinzenal do professor itinerante em uma intervenção diária como vem sendo utilizada na Secretaria de Educação do Estado do Paraná” (PELOSI; NUNES, 2009, p. 152).

Flores (2011a), por sua vez, pondera que a educação inclusiva é uma modalidade “complexa e difícil de ser implementada” e sugere que os professores de apoio se constituam em objeto que convém ser estudado.

Tartuci, Silva e Freitas (2013) consideram como uma medida quase consensual para a garantia da inclusão a inserção do professor de apoio nas escolas regulares, mas alertam que somente esta ação não garante um atendimento adequado.

Com base em estudo documental realizado em legislação pertinente, que será apresentado na próxima seção desta dissertação, encontramos poucas orientações normativas sobre o trabalho deste professor. A indicação nos documentos da política educacional nacional se respalda num profissional apenas para as necessidades de alimentação, higiene e locomoção, de maneira individualizada para os alunos com NEE. A exemplo, temos: “Cabe aos sistemas de ensino, entre outros, disponibilizar monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção” (BRASIL, 2008). Não há referências a respeito de um trabalho pedagógico e colaborativo para a inclusão de alunos com NEE nas classes comuns do ensino regular.

Desta maneira, com carência de informações e formação a respeito da função, entendemos que precisamos estar atentos às práticas desenvolvidas pelos profissionais que se constituem em professores de apoio. Baptista (2002, p.172) alerta para o risco de continuarmos com uma educação especial tradicional com uma “maquiagem nova”.

Atualmente, ainda encontramos práticas do professor de apoio mais baseadas no modelo de segregação e integração, uma vez que sua atuação é individualizada e até mesmo separada dos demais alunos da classe comum.

Conforme analisa Tartuci (2011, p. 1785):

É comum, neste ambiente, o estudante ficar isolado dos demais colegas da turma, separado tanto fisicamente no lugar físico que ocupa, quanto socialmente no lugar social que ocupa como estudante, pois não se trata de estudante, mas do aluno incluso, como comumente tem sido nomeado pelos professores (Grifo da autora).

Importante pensarmos nesta condição de alunos e professores de apoio. O lugar social que o aluno ocupa também é o lugar social que o professor ocupa. As condições oferecidas aos alunos e aos professores são pontos relevantes a serem considerados. Daí a necessidade de ressignificação social deste lugar, no

sentido de possibilitar a efetivação de práticas educacionais mais equitativas e inclusivas.

Sanches e Teodoro (2007) chamam a atenção para as aprendizagens dos alunos com NEE, visto que muitos professores acreditam que eles estão na escola para passar o tempo e alertam para o cuidado com as saídas destes alunos da sala para terem outras aprendizagens.

Em nossa realidade, o trabalho do professor de apoio tem se configurado com frequência em práticas que mais segregam do que incluem. Continua um professor cuidando do aluno com NEE e outro professor se responsabilizando pelos outros alunos da classe comum do ensino regular. Quando o professor de apoio faz o atendimento de maneira separada, individual, propondo atividades diferentes dos outros alunos da turma em relação a conteúdos e áreas curriculares, está realizando práticas excludentes e não inclusivas, trazendo como consequência a não participação do aluno com NEE, que fica, nestas condições, alheio ao processo de ensino-aprendizagem que está ocorrendo com os seus colegas. Para Flores (2011a), esta situação se constitui numa negação da criança no próprio espaço escolar.

Encontramos, no referencial estudado, um número elevado de produções sobre professor de apoio, apresentadas em Congressos específicos da área, oriundas do estado de Goiás, onde há um polo do Observatório Nacional de Educação Especial, o qual realizou um aprofundamento referente às políticas e à atuação deste professor. Neste estado, destacamos as produções de Flores (2011a, 2011b), Freitas (2013) e Tartuci (2011, 2013).

Flores (2011b) evidencia que, no Brasil, há duas formas de implementar a inclusão. No estado de Goiás, lócus de suas pesquisas, as formas são: a criação de Salas de Recursos Multifuncionais e ainda a existência de professores de apoio integrados a uma mesma sala. “Dentre os profissionais responsáveis pela eficiência da inclusão no Estado de Goiás está o professor de apoio” (FLORES, 2011b, p. 3715).

Com o objetivo de aprofundar nosso conhecimento sobre esta emergente temática, realizamos um levantamento bibliográfico junto a literatura especializada da área à procura de obras que fazem algum tipo de referência ao professor de apoio. Identificamos: um livro (SANCHES, 2011), três dissertações (CARVALHO, 2009; FREITAS, 2013; VIOTO, 2013), um trabalho de conclusão de

curso (PEREIRA NETO, 2009), um capítulo de livro (GORTÁZAR, 1995), dez artigos em revistas (BAPTISTA, 2002; DORZIAT, 2013; LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009; MATOS; MENDES, 2014; MOUSINHO et al., 2010; PELOSI; NUNES, 2009; SANCHES; TEODORO, 2007; SILVA; MACIEL, 2005; STELMACHUK; MAZZOTTA, 2012; VILARONGA; MENDES, 2014) e oito artigos em anais de congressos (BERGAMASCHI; CARDOSO; TARTUCI, 2011; FLORES, 2011a, 2011b; JORDÃO; JORDÃO; TARTUCI, 2011; SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015; TARTUCI, 2011; TARTUCI; SILVA; FREITAS, 2013; TARTUCI; SILVA; FREITAS, 2013).

Com base na leitura dos textos destes autores, elencamos quatro categorias das principais análises que eles apresentaram, as quais são: papel do professor de apoio; atuação do professor de apoio; as dificuldades vivenciadas pelo professor de apoio no cotidiano escolar; e, as necessidades apontadas pelos professores de apoio. Constatamos que algumas categorias revelam equívocos e problemas em relação ao professor de apoio, assim, no final desta seção, apresentamos algumas indicações das publicações a respeito das possibilidades do trabalho do professor de apoio.

2.2.1 Papel do professor de apoio

Devido à dificuldade em encontrarmos textos e publicações específicas que se debruçassem sobre esta temática, evidenciamos, por meio das pesquisas realizadas, que há distorções, lacunas e poucas orientações normativas e científicas acerca papel do professor de apoio para a inclusão dos alunos com NEE em classes comuns do ensino regular. Os autores Matos e Mendes (2014), Souza, Valente e Pannuti (2015), Flores (2011a), Jordão, Jordão e Tartuci (2011), Flores (2011b), Tartuci, Silva e Freitas (2013) expõem, em suas pesquisas, alguns apontamentos a respeito do papel deste professor no processo de inclusão escolar.

Matos e Mendes (2014) informam, sobre as demandas decorrentes da inclusão escolar, que professores de classes comuns requerem a contratação de cuidadores e auxiliares de sala para atender aos alunos com NEE, já que não se sentem preparados adequadamente para esta função. Estes mesmos professores, conforme achados relatados pelas pesquisadoras, solicitam entre as demandas no domínio das políticas públicas, a definição de papéis e responsabilidades de professores e cuidadores, sugerindo que as atividades para os alunos com NEE

ficariam mais com a cuidadora. As autoras consideram que: “O desconhecimento das funções e responsabilidades dos diversos profissionais da escola evidenciam o nível de fragmentação na gestão e na organização dos sistemas educacionais e as falhas daí decorrentes” (MATOS; MENDES, 2014, p. 32).

Souza, Valente e Pannuti (2015, p. 10876) entendem que, apesar de alguns documentos normativos (Deliberação nº 02/03 CEE-PR e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008) citarem o professor de apoio, “[...] ainda há pouca literatura a respeito do papel e da importância deste profissional, o que pode vir a prejudicar o seu desempenho”.

Esses autores defendem o papel do professor de apoio como agente mediador nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. A pesquisa documental e bibliográfica realizada por eles, com lócus no estado do Paraná, constatou a presença do professor de apoio como uma das práticas criadas para auxiliar o professor regente a lidar com a inclusão em sala de aula e informa que, em 2003 neste estado, houve a criação da “[...] função do professor de apoio, que acompanha o aluno diariamente durante o horário escolar” (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015, p.10877).

Flores (2011b) verificou, ao pesquisar junto a professores de apoio sobre o papel que atribuem a si mesmos, que a ênfase recai sobre o cuidado e o bem-estar dos alunos e sobre os conteúdos, no sentido de “[...] fazer com que os alunos aprendam tanto quanto os demais alunos ditos normais” (FLORES, 2011b, p. 3716). A autora, todavia, reforça a respeito da necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do professor de apoio.

Outro aspecto identificado em relação ao papel do professor de apoio, nas pesquisas analisadas neste estudo, refere-se ao entendimento de alguns professores de que este professor seria o único responsável pelo aluno com NEE. Leonardo, Bray e Rossato (2009), numa pesquisa sobre a implantação da proposta de inclusão escolar em escolas de ensino básico, apontam que um de seus professores entrevistados indicou a contratação de um professor de apoio como uma mudança ocorrida na escola para esta implantação. Seu papel seria atuar auxiliando o aluno de inclusão. Esta pesquisa nos revela o que muitos professores regentes de classes comuns entendem como papel do professor de apoio: estar ajudando o aluno com NEE de forma individualizada e restrita a ele, ou seja, esse professor passaria a ser responsável por esse aluno.

Neste sentido, Flores (2011a) e Tartuci, Silva e Freitas (2013) corroboram ao apontarem ainda ser um ranço o entendimento de que o papel de se responsabilizar pelo aluno com NEE é do professor de apoio e não do espaço escolar. Tal posicionamento alimenta um trabalho isolado em que o professor de apoio acaba por assumir uma “responsabilidade solitária” sobre esses alunos.

A manutenção deste discurso entre os professores regentes baseado no pressuposto de que o professor de apoio ou outra pessoa que desempenhe função semelhante é que pode resolver os desafios da inclusão escolar, reflete um entendimento utópico e uma transferência de responsabilidade sobre o aluno com NEE.

Conforme Flores (2011b, p. 3718), “para conseguirmos fazer uma educação inclusiva, há necessidade de, juntamente com os responsáveis pela política, pensar no papel do professor de apoio”.

Portanto, apesar de o professor de apoio ser uma figura considerada necessária como serviço de apoio à inclusão escolar e com respaldo legal, não há muita clareza quanto ao seu papel e suas atribuições, o que pode dificultar os benefícios para o próprio aluno com NEE.

2.2.2 Atuação do professor de apoio

Considerando as dificuldades de definição do papel do professor de apoio, a literatura e as pesquisas de autores como: Mousinho et al. (2010), Carvalho (2009), Matos e Mendes (2014), Jordão, Jordão e Tartuci (2011), Vioto (2013) e Sanches e Teodoro (2007) têm evidenciado que um de seus reflexos tem se configurado numa atuação incoerente com a proposta de educação inclusiva. Os professores de apoio e os professores regentes de classes comuns do ensino regular com alunos com NEE não sabem como deve ser a prática pedagógica e vão atuando sem perspectivas de aproveitar as contribuições que este profissional poderia oferecer para contribuir com a inclusão escolar.

Desta maneira, uma das críticas é que a presença dos professores de apoio em sala de aula pode contribuir mais para a exclusão que para a inclusão quando sua atuação é separada, distanciada da turma. O apoio separado não promove a inclusão, as atividades diferenciadas daquelas que estão ocorrendo em sala de aula reforçam um caráter excludente, visto que destoam do vivido pelo grupo

no ambiente da sala de aula. Mousinho et al. (2010) assinalam que o mediador não deve estar esquecido na sala de aula e excluído junto com o aluno.

Matos e Mendes (2014, p. 34-35) alertam que:

Os dados evidenciam que há estudantes os quais permanecem isolados em classe, outros que interagem apenas com a cuidadora. [...] raramente professores e cuidadoras dialogam, pois não existe planejamento ou avaliação conjunta, embora existam divergências sobre o modo de intervirem junto a alunos com NEEs.

Com base na pesquisa de Jordão, Jordão e Tartuci (2011, p. 3782) com professores de apoio a respeito do seu próprio trabalho, de sua atuação, com o objetivo de verificar a relação do seu trabalho com “[...] orientação, planejamento individual e com o professor regente, mediação e adaptação curricular”, constatou-se que ainda há muitos professores que desempenham um trabalho “[...] com caráter assistencialista sem competência pedagógica” no sentido de desempenhar as atividades para o aluno, uma vez que os consideram como alunos dependentes. Nesta direção, Mousinho et al. (2010) informam que há ainda mediadores que efetivam posturas de superproteção ou atuação exclusiva como cuidadores. Assim, o olhar pedagógico e educacional é relegado a segundo plano e a relação constituída se configura em assistencialista.

Algumas pesquisas realizadas por Tartuci (2011) também apresentam informações sobre a atuação dos professores de apoio. Conforme os dados apresentados, há um significativo número de professores que tem uma atuação voltada à adequação, no sentido de atender às necessidades dos estudantes com NEE pela via da “resolução de exercícios” (TARTUCI, 2011, p. 1788). Há uma ênfase ao trabalho de socialização e interação do aluno com NEE em detrimento do trabalho com as possibilidades de aprendizagem. De maneira incisiva Tartuci (2011) afirma que a escola tem papel vinculado às possibilidades de aprendizagem dos estudantes, e tece a seguinte crítica:

E embora a socialização e a interação constituam elementos fundamentais para a formação e o desenvolvimento do estudante, não é possível vincular a ideia de inclusão essencialmente a noção restrita de contato com os outros, pois se assim fosse estes estudantes poderiam vivenciar este contato em outras circunstâncias. (TARTUCI, 2011, p. 1788).

Sob esta mesma perspectiva, Tartuci (2011) questiona ainda as práticas de professores de apoio respaldadas em atividades lúdicas, de percepção, viso-motora, coordenação motora, desenhos ou práticas próximas à educação infantil como estratégias para ajudar a sanar as dificuldades dos alunos com NEE. Sinaliza a importância dos materiais concretos para todos os alunos, mas com a atenção sempre voltada aos conteúdos, à mediação e à adaptação dos mesmos.

Para Sanches e Teodoro (2007), a atuação do professor de apoio com estratégias paralelas discrimina e legitima um sistema uniforme, e não caracteriza um processo inclusivo. Estes autores tecem a seguinte crítica:

[...] não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em atividades que não tem nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma. Não é certamente, a professora de apoio colar-se ao aluno e criar uma relação de privilégio com este aluno, dando origem a frases como esta: Zé, olha, aí vem a tua professora. (SANCHES; TEODORO, 2007, p. 115).

Pudemos verificar, na pesquisa destes autores, que a atuação dos professores de apoio educativo em Portugal é desenvolvida segundo os seguintes enfoques: intervenção direta com o aluno de modo individual, sendo realizada prioritariamente na carteira do mesmo e algumas vezes de maneira colaborativa com o professor da turma e com outros profissionais, os pais e a gestão da escola. Destacamos, entre os resultados, o apoio individualizado que caracteriza a atuação destes profissionais e não converge com as orientações de uma proposta inclusiva. Desta forma, essa atuação reforça o ensino paralelo que também é criticado por Carvalho (2009) ao relatar que se configura assim uma dualidade de sistemas de ensino: algo para as necessidades dos alunos ditos “normais” e outro que corresponderia às crianças com NEE, dificultando a sua inclusão de fato.

A modalidade de intervenção mais praticada é a que elege um aluno, individualmente, para apoio, o que dá continuidade ao modelo introduzido nos anos setenta, quando da integração escolar. A educação especial, para alunos especiais, operacionalizada com professores especialistas, com base num programa educativo concebido à medida da deficiência e para ‘compensar’ essa mesma deficiência, desenvolve-se quase paralelamente à educação regular, com pouco pontos de contato entre si, o que não favorece as práticas de educação inclusiva. (SANCHES; TEODORO, 2007, p. 141).

Assim, as práticas pedagógicas do professor de apoio apresentadas na literatura nos revelam a necessidade de refletir e reconfigurar sua atuação de modo colaborativo com todo o contexto escolar, visando torná-lo inclusivo.

2.2.3 Dificuldades do professor de apoio

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de apoio, encontramos análises em Sanches e Teodoro (2007), Bergamaschi, Cardoso e Tartuci (2011), Flores (2011a), Dorziat (2013), Jordão, Jordão e Tartuci (2011), Mousinho et al. (2010) e Tartuci (2011).

Sanches e Teodoro (2007), em sua pesquisa, afirmam que a ação pedagógico-educativa parece estar mais próxima da modalidade Educação Especial e questionam o que pode estar impedindo que estes atores, considerados principais co-responsáveis pela gestão da diferença na escola, desempenhem adequadamente sua função. Para eles, o “[...] verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente” (SANCHES; TEODORO, 2007, p. 114).

Eles entendem que há uma tradição de isolamento dos professores de modo que uma das dificuldades é partilhar o espaço da sala de aula, da sua turma, dos seus alunos com outro professor. “A disponibilidade para experimentar esta cooperação parece ainda um pouco longe das prioridades do professor de apoio e do professor do regular, porque nenhum deles quer perder o estatuto profissional que tem vindo a usufruir” (SANCHES; TEODORO, 2007, p. 127). Esta situação também foi identificada por Flores (2011a), Dorziat (2013), Jordão, Jordão e Tartuci (2011) e Tartuci (2011) ao apontarem entre as dificuldades vividas pelos professores de apoio no cotidiano das escolas estão: a responsabilização pelo aluno com deficiência e a tensa e conflituosa relação com o professor das classes comuns das escolas regulares (haja vista que há aqueles que se incomodam com a sua presença na sala de aula).

Sanches e Teodoro (2007) identificaram como dificuldade o planejamento em conjunto entre professor regente e professor de apoio educativo, visto que o tempo é pouco e se trata de uma atividade não desejada por esses professores.

Bergamaschi, Cardoso e Tartuci (2011), Jordão, Jordão e Tartuci (2011) e Tartuci (2011), em suas pesquisas, levantaram as seguintes dificuldades: falta de saberes e formação acadêmica, empecilhos de ordem pedagógica, desvalorização profissional e fatores diversos que se referem ao desinteresse da família, falta de espaço físico e escassez de materiais didático-pedagógicos para atender às especificidades educacionais e dificuldade do próprio professor em auxiliar o aluno na assimilação do conteúdo dado pelo professor regente. Os autores ainda relatam a ausência de discussões acerca dos alunos com NEE e inexistência de cursos presenciais de formação continuada.

O Brasil tem vivenciado inúmeras discussões sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Sem dúvida a presença desses alunos tem possibilitado muitas angústias e dificuldades de atuação a inúmeros professores de apoio. (BERGAMASCHI; CARDOSO; TARTUCI, 2011, p. 288).

Jordão, Jordão e Tartuci (2011, p. 11) analisam que:

As dificuldades ressaltadas pelos professores de apoio referem-se à ausência de adaptações curriculares, de material de didática, do espaço físico da escola, bem como a falta de apoio da família e do professor regente, do reconhecimento e credibilidade do seu trabalho. Condição que nos remete a à própria indefinição de seu papel em relação a uma atuação de caráter mais colaborativo com o professor, ainda que esta esteja presente na legislação.

Encontramos também como dificuldade a saída do profissional de apoio antes do fim do ano letivo. Mousinho et al. (2010) explicam que a troca de mediadores provoca prejuízos importantes, porque o aluno precisa de vínculo estável e a mudança desorganiza o ambiente escolar. Sendo assim, estes autores são incisivos ao defender que o profissional, ao assumir a mediação, deve ter consciência de que assumiu um trabalho para todo o ano letivo, visto que seu desligamento pode comprometer o desenvolvimento da criança.

2.2.4 Necessidades dos professores de apoio

Outra categoria criada para análise da literatura acerca do professor de apoio apresenta as necessidades por eles vivenciadas. Nossa ênfase é no sentido de que elas podem revelar pontos, lacunas e caminhos que devem ser

trilhados pelas pesquisas, políticas e gestão no anseio de melhorar as práticas inclusivas nas escolas e possibilitar a educação para todos.

Alguns pesquisadores (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015; TARTUCI, 2011; BERGAMASCHI; CARDOSO; TARTUCI, 2011; TARTUCI; SILVA; FREITAS, 2013; MATOS; MENDES, 2014; MOUSINHO et al., 2010), ao darem voz aos participantes de suas pesquisas, conseguiram elencar algumas necessidades, sendo em comum a formação dos professores de apoio para uma atuação mais eficaz.

Bergamaschi, Cardoso e Tartuci (2011) reiteram a ansiedade dos professores por “aprimoramento profissional” e o apresentam como uma das necessidades mais latentes em suas falas.

Outra necessidade, apresentada nos estudos de Souza, Valente e Pannuti (2015), refere-se ao desconhecimento e confusão a respeito do trabalho do professor de apoio pela comunidade escolar. Os autores apontam como reflexo a ausência de artigos científicos e textos sobre este profissional.

Tartuci (2011) indica como resultados de uma de suas pesquisas, ao questionar os professores de apoio sobre seu trabalho, a necessidade de debate sobre a sua atuação e distinção do profissional de apoio como professor ou cuidador.

Por sua vez, Tartuci, Silva e Freitas (2013) analisam que a ausência de uma diretriz para a formação dos professores para o atendimento aos alunos com NEE revela a dificuldade que eles têm para efetivarem uma atuação coerente e eficiente. Por decorrência, aponta a importância e necessidade de se legislar a respeito.

Matos e Mendes (2014), em sua pesquisa sobre as demandas decorrentes da inclusão escolar, ao entrevistarem professores de classes comuns do ensino regular com alunos com NEE, elencam três grandes eixos temáticos das demandas, sendo: domínio das políticas públicas, domínio da formação e específicas dirigidas ao psicólogo escolar. Interessa-nos, aqui, relatar que, em relação às demandas apresentadas pelos professores no domínio das políticas públicas, destacaram a necessidade de “[...] implantar cultura de trabalho colaborativo na escola para acompanhamento” (MATOS; MENDES, 2014, p. 31), exemplificando com a fala de um entrevistado que solicita reuniões coletivas com todos os professores para sanar as dificuldades, as necessidades e partilhar o que

está dando certo. As autoras elencaram três categorias no domínio da formação, das quais destacamos o “desenvolvimento de habilidades interpessoais” em que se insere: “como trabalhar colaborativamente com a cuidadora” entre outras (MATOS; MENDES, 2014, p. 34).

Destacamos o trabalho colaborativo do professor de apoio como uma das necessidades identificadas nas leituras e bem explicitada por Mousinho et al. (2010, p. 95):

Mediadores escolares também prestam apoio aos professores em sala de aula. Eles ajudam com as atividades e trabalhos de adaptação individualizada, a fim de permitir que os professores ganhem tempo com as demais atividades do dia a dia. Podem ajudar e apoiar as crianças na aprendizagem e aplicação de material de classe. Também proporcionam aos alunos uma atenção individual, quando os alunos estão tendo dificuldades com o material proposto para o resto do grupo. Algumas adaptações curriculares podem ser feitas seguindo a proposta do professor da turma e das terapias de apoio. Para tanto, é necessário conversar com a equipe terapêutica para que as ações sejam coerentes e uniformes.

Tartuci (2011), em uma de suas pesquisas, verificou que os professores de apoio pouco destacam o caráter colaborativo do seu trabalho em relação ao outro docente, configurando-se, portanto, em uma necessidade deste grupo específico.

Com base nestas leituras e análises, entendemos a necessidade de um estudo documental com base na legislação nacional, estadual e municipal, a fim de compreender as orientações emanadas para a atuação deste professor no contexto brasileiro.

2.3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE O PROFESSOR DE APOIO

Ao pensarmos em uma educação inclusiva que atenda a todos, é imprescindível conhecer as políticas públicas voltadas à população com NEE e as disposições legais que devem legitimar o direito da educação para todos. Para isto, precisamos olhar as demandas que surgem nesse atendimento e, entre elas, a disponibilização do professor de apoio como um dos caminhos para favorecer o atendimento, na classe comum, dos alunos com NEE mais comprometidos.

Considerando este fato, é oportuno fazermos uma análise dos documentos legais a fim de entender como a legislação educacional apresenta o professor de apoio, o que define em relação a sua atuação e como esta ocorre sob uma perspectiva inclusiva.

A inclusão escolar é, hoje, o tema mais candente do campo educacional em todo o mundo. Isto fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional. (BUENO, 2008, p. 31).

Tomando como base esta preocupação, nesta subseção, realizamos um levantamento das orientações das políticas educacionais nacionais, do estado do Paraná e do município pesquisado em relação ao papel do professor de apoio na classe comum. Em seguida, são analisadas com base nos pressupostos e orientações presentes na literatura especializada sobre o papel desse profissional.

Os documentos estudados são os documentos legais disponíveis no portal do Ministério da Educação referentes à área de Educação Especial, bem como os documentos disponíveis no portal da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. O total dos documentos analisados foram 13, sendo sete nacionais e seis estaduais. O quadro 1, a seguir, contempla a descrição dos referidos documentos:

Quadro 1- Documentos da legislação educacional analisados

DOCUMENTOS NACIONAIS
Constituição Federal 1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96
Resolução nº 2 do CNE sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Ed. Básica de 2001
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008
Nota Técnica – MEC/SEESP/GAB/Nº 11/2010: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares
Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação
Lei 13. 146/2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
DOCUMENTOS ESTADUAIS
Deliberação nº 02/03 CEE: Fixa as Normas para a Educação Especial na Educação Básica para alunos com NEE no Estado do Paraná
Instrução Normativa nº 010/08-SUED/SEED: Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula
Instrução Normativa nº 18/2010 – SUED/SEED: Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.
Instrução Normativa nº 02/2012 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.
Instrução Normativa nº 04/2012 – SUED/SEED: Estabelece critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos
Instrução Normativa N.º001/2016 – SEED/SUED: Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Pesquisa da autora.

Tais documentos são analisados sequencialmente, sendo primeiro os documentos nacionais e, na sequência, os documentos estaduais.

2.3.1 Análise da legislação nacional acerca das determinações sobre o professor de apoio

Com a aprovação da Resolução nº 2 do Ministério da Educação, de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, temos a indicação das condições necessárias para a educação de qualidade de todos, incluindo a preocupação em oferecer apoio ao professor regente em sala de aula, como determina o disposto em seu artigo 8º:

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; (BRASIL, 2001, grifos nossos).

Observamos que este artigo já apontava o que a literatura especializada indica como importante no que concerne à educação inclusiva, o trabalho colaborativo entre o professor especialista e os professores das salas regulares, bem como de toda equipe. Díez (2010, p. 21) defende que o modelo de apoio necessário é o colaborativo porque não é dirigido apenas ao aluno com NEE, mas também ao professor, à família e à comunidade, por considerar que “a colaboração entre professorado é fundamental para construir comunidades inclusivas”. Esta colaboração, conforme a autora, deve ser entendida como uma forma de trabalhar juntos para resolver os problemas, planejar e organizar a aprendizagem dos alunos.

No ano de 2008, o Ministério da Educação publicou o documento intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Neste documento, tem-se a proposta mais radical de inclusão de todos os alunos na classe comum, cabendo à Educação Especial apoiar esse processo em alguns casos em sala de aula e, sobretudo, no atendimento educacional especializado (AEE), oferecido no turno inverso.

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 dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Destacamos que, conforme o referido documento produzido pelo Ministério da Educação, não há referência ao professor de apoio num caráter colaborativo e pedagógico. Equivocadamente, o texto propõe para este profissional funções relacionadas às necessidades básicas.

Harlos, Denari e Orlando (2014) destacam que os profissionais de apoio prestam auxílio aos alunos que não são independentes nas atividades de locomoção, higiene e alimentação e não há referências, neste documento, quanto à formação e atuação pedagógica que esses profissionais devem ter.

Bem como destaca-se que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2010, apud HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014, p. 504, grifos nossos).

Outro documento publicado em 2010 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação é a Nota Técnica MEC/SEESP/GAB/Nº 11/2010 sobre Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), implantadas nas escolas regulares. Este documento se insere na análise até aqui realizada por trazer, em seu bojo, uma informação importante ao se referir aos profissionais não docentes da escola regular e citar, entre eles, o profissional de apoio.

4.3 Profissionais da escola não docentes: número geral de profissionais que não exercem a função docente; formação desses profissionais; carga horária e vínculo de trabalho; função exercida na escola (administrativa, educacional, alimentação, limpeza, apoio ao aluno, tradutor intérprete, guia intérprete, outras). (BRASIL, 2010, grifos nossos).

Esta informação reforça o disposto no documento de 2008 da Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que já entendia como não docente o profissional para desempenhar esta função de apoio ao aluno com NEE. Contudo, considerando se tratar de um profissional não docente, estes documentos, assim como outros documentos nacionais, não explicitam qual deve ser a sua formação, já que vai atuar no contexto educacional, em sala de aula, num espaço pedagógico, o de ensino-aprendizagem.

Cabe destacar que esta determinação sobre a disponibilização do apoio apenas nas condições de locomoção, higiene e alimentação destoa do que a

literatura da área tem divulgado no tocante ao trabalho do apoio pedagógico ao aluno com NEE no processo de inclusão escolar. Silva e Maciel (2005) afirmam que o professor de apoio traz a possibilidade de uma resposta educativa mais diversificada, de modo a beneficiar não somente as crianças com NEE, mas a todas. Para Carvalho (2009), o professor de apoio constitui-se em um interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, sendo fundamental a colaboração entre os dois para o sucesso escolar dos alunos com NEE.

Na mesma direção da determinação dos documentos anteriormente citados (BRASIL, 2008, 2010), temos a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que, ao estabelecer o Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos, cita novamente o termo profissional de apoio em seu texto como uma das metas do Plano Nacional de Educação. A meta nº 4 trata especificamente da educação especial e faz referência à necessidade do profissional de apoio ou auxiliares, considerando a necessidade de ampliação deste quadro de profissionais, tendo em vista a inclusão escolar. No entanto, novamente este não tem características docentes, não traz orientações e nem especifica se a sua formação seria de professor, assim como sua atuação.

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

Estratégias:

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Mais recentemente, aprovada em 6 de julho de 2015, a Lei 13.146/2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu primeiro artigo, aponta que seu objetivo é “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

O artigo 3º apresenta alguns itens considerados importantes para a inclusão, como tecnologias assistivas, acessibilidade e, entre outros, o profissional de apoio escolar. É caracterizado como:

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).

Somente a partir desta Lei referente ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, é que temos, no artigo 3º, a indicação do profissional de apoio atuando nas atividades escolares.

Esta Lei, contempla ainda, no capítulo IV, os direitos da pessoa com deficiência no que diz respeito à educação, determinando, no artigo 28, que cabe ao poder público acompanhar, avaliar, assegurar e implementar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; adoção de medidas de apoio; de práticas pedagógicas inclusivas com formação inicial e continuada de seus professores e; no item XVII, a oferta de profissionais de apoio escolar.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

[...]

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

Portanto, apesar de um processo lento, porém gradativo, atualmente, na legislação educacional nacional, há a previsão da presença de profissionais de apoio na classe comum. Vale ressaltar, no entanto, que, de modo geral, não há orientações a respeito da formação e atuação pedagógica desses profissionais, consta apenas a ênfase no atendimento das necessidades básicas dos alunos com NEE, salvo exceção, o disposto na Lei 13. 146/2015, já citada.

2.3.2 Análise da legislação educacional do Estado do Paraná acerca das determinações sobre o professor de apoio

Neste ensejo pela inclusão escolar, revisões na legislação educacional própria dos estados da federação se tornaram necessárias. O Estado do Paraná, através do Conselho Estadual de Educação (CEE PR), publicou, em 02 de junho de 2003, a Deliberação nº 02/03 que fixa as Normas para a Educação Especial na Educação Básica para alunos com NEE presentes no Sistema de Ensino. Esta norma, além de outras especificações, faz referência ao Professor de Apoio permanente em sala de aula, nos artigos 12 e 13, conforme disposto a seguir:

Art. 12 São considerados serviços e apoios pedagógicos especializados os de caráter educacionais diversificados ofertados pela escola regular, para atender às necessidades educacionais especiais do aluno.

Art. 13 Para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, deverão ser previstos e providos pela mantenedora, quando necessário, os serviços de apoio por:

[...]

I. Professor de apoio permanente em sala de aula. (PARANÁ, 2003, grifos nossos).

A Indicação nº 01/03 desta Deliberação apresenta a caracterização do professor de apoio da seguinte forma:

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 do 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).

Como se observa, o texto explicita o termo professor de apoio, diferente do termo “profissional de apoio” utilizado nos documentos nacionais analisados anteriormente, isto de certa forma se configura em um avanço, visto que estabelece claramente para ele uma função pedagógica. No entanto, também identificamos alguns termos que ainda mantêm a ideia do trabalho desse profissional restrito a auxiliar o professor regente e realizar um atendimento individualizado ao

aluno com NEE. O texto não indica a necessidade de parceria no planejamento das atividades junto ao professor regente, bem como a função de promover a sua socialização com os demais alunos da classe.

Em 2008, o Estado do Paraná editou a Instrução Normativa nº 010/08-SUED/SEED, que estabelece critérios para a solicitação de professor de apoio em sala de aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2008). Além disso, a referida Instrução define: o profissional professor de apoio, os alunos que podem receber o serviço e as atribuições desse professor. Esta Normativa também foi utilizada pela Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado para referendar o trabalho do professor de apoio até 2013, data da publicação de sua própria Normativa.

Conforme a referida Instrução Estadual, o professor de apoio é definido como profissional de apoio especializado que atua no contexto da sala de aula para atendimento aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), os quais abarcam: Autismo, Síndrome do Espectro do Autismo e Psicose Infantil.

Este profissional deve ter especialização em cursos de Pós-Graduação na área específica; Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial, ou habilitação específica em nível médio e possuir preferencialmente experiência como professor de alunos com TGD. Dentre as atribuições do professor de apoio, identifica-se pela primeira vez o trabalho colaborativo, bem como, em todos os itens, há relação com a aprendizagem do aluno apoiado.

3.1 Ter conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas trabalhados pelo professor da classe comum;

3.2 Participar do planejamento, junto ao professor da classe comum, orientando quanto as adaptações que permitam ao aluno o acesso ao currículo, desde a remoção de barreiras arquitetônicas até às modificações mais significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo aluno e pelo professor.

3.3 Promover a interação entre os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e os demais alunos da escola.

3.4 Participar das atividades pedagógicas que envolvem o coletivo da Escola.

3.5 Viabilizar a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, a interação no contexto escolar e em atividades extraclasse.

3.6 Buscar diferentes formas que facilitem a interação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

3.7 Priorizar a necessidade e/ou especificidade de cada aluno, atuando como mediador do processo ensino-aprendizagem com adoção de estratégias funcionais, adaptações, curriculares, metodológicas, dos conteúdos, objetivos, de avaliação, temporalidade e espaço físico, de acordo com as peculiaridades do aluno e com vistas ao progresso global, para potencializar o cognitivo, emocional e social.

3.8 Atuar como um facilitador no apoio à complementação dos conteúdos escolares. (PARANÁ, 2008, grifos nossos).

Após a publicação desta normativa estadual em 2008, outras três instruções normativas foram apresentadas (Instrução Normativa nº 18/2010 –, Instrução Normativa nº 02/2012 e Instrução Normativa nº 04/2012 – a PARANÁ, 2010, 2012a, 2012b) que tratam dos critérios para a solicitação de professor de apoio em sala de aula para atuar com alunos da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos e a Instrução nº 02/2012 se refere à solicitação de professor de apoio para comunicação alternativa (PARANÁ, 2012a).

Conforme a Instrução Normativa N.º 001/2016 – SEED/SUED, que revoga a anterior que estava em vigência (Instrução Normativa nº 04/2012), houve alteração na nomenclatura de professor de apoio para Professor de Apoio Educacional Especializado. Assim definido:

Um profissional com habilitação comprovada para atuar nas instituições de ensino da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos, da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, para atender aos estudantes com diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista, com comprovada necessidade relacionada à sua condição de funcionalidade para a escolarização e não relacionada à condição de deficiência, sendo agente de mediação do aprendizado e escolarização. (PARANÁ, 2016, grifos nossos).

Desta maneira, a partir da Instrução Normativa nº 01/2016 – SUEE/SEED, observamos que o público-alvo do professor de apoio educacional especializado foi limitado para os diagnósticos de autismo, visto que o atendimento anteriormente era oferecido aos alunos com diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento, englobando, de maneira mais ampla, os alunos com:

[...] quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, repertório de interesses e atividades restrito, movimento estereotipado e

repetitivo, incluindo neste grupo alunos com Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Síndromes do Espectro do Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil), Transtornos Invasivos sem outra especificação que no geral apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associadas ou não a limitações no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e na sua interação social com colegas e professores, que requeiram apoio e atendimento pedagógico especializado intensos e contínuos. (PARANÁ, 2012b).

Esta restrição se caracteriza como um retrocesso, visto que a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, garante o profissional de apoio aos casos:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Entendemos que há casos de psicoses e outros laudos que necessitam de apoio, entretanto, com a Instrução Normativa do Estado do Paraná nº 01/2016 – SEED/SUED vigente, alguns alunos deste estado deixam de receber este recurso que é necessário para efetivação de sua inclusão na escola regular.

Contudo, é importante destacarmos que os itens 3.5, 5.1, 5.2, 5.7 e 5.11 desta Instrução Normativa em vigência reforçam orientações da organização, recursos humanos e atribuições do professor de apoio educacional especializado numa perspectiva colaborativa. Vejamos:

3 Organização

[...]

3.5 O cronograma de atendimento será elaborado em conjunto com a equipe técnico-pedagógica, para orientar os professores das diferentes disciplinas sobre as adaptações/flexibilizações curriculares necessárias que oportunizem ao estudante o acesso à aprendizagem.

[...]

5. Atribuições do professor

[...]

5.1 Atuar em caráter (intra) itinerante, ou seja, dentro da própria escola, podendo atender a mais de um estudante, ou em diferentes escolas.

5.2 Atuar de forma colaborativa com os professores das diferentes disciplinas, para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e sua interação com

os colegas, desde a promoção de condições de acessibilidade no contexto escolar até as modificações mais significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo estudante e pelo professor.

[...]

5.7 Trabalhar com toda a comunidade escolar na perspectiva da inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista.

[...]

5.11 Definir com os professores e equipe técnico-pedagógica procedimentos de avaliação que atendam cada estudante em suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, acompanhando a evolução de suas potencialidades, com vistas ao progresso global: cognitivo, emocional e social do mesmo. (PARANÁ, 2016, grifos nossos).

Ainda em relação à atuação do professor de apoio educacional especializado, podemos verificar que a referida Instrução reforça o disposto na literatura da área quanto ao cuidado em retirar o aluno de sala de aula ou elaborar atividades que não condizem ao currículo do aluno. Vejamos:

5.8 Ampliar e possibilitar situações de aprendizagem e autonomia sem retirar o estudante para atividades isoladas do contexto da sala de aula.

[...]

5.18 É vedado ao Professor de Apoio Educacional Especializado “construir” currículo paralelo em sala de aula, ou seja, trabalhar conteúdos não previstos para o ano ao qual o estudante está matriculado. (PARANÁ, 2016, grifos nossos).

Quanto à participação do professor de apoio educacional especializado na elaboração do Projeto Político Pedagógico, documento norteador e de reflexão das práticas escolares e que deve revelar as condições de inclusão do ambiente escolar, a Instrução Normativa nº 01/2016 – SEED/SUED entende como uma de suas atribuições:

5.10 Participar do Projeto Político-Pedagógico da(s) instituição (instituições) de ensino, assegurando ações e apoios necessários voltados ao atendimento, respeito e valorização da diferença enquanto condição humana e participar dos Conselhos de Classes. (PARANÁ, 2016, grifos nossos).

Os professores de apoio educacional especializado, bem como os professores regentes que têm alunos com NEE em suas classes comuns das escolas regulares, conforme algumas pesquisas (TARTUCI, 2011; CARVALHO, 2009), apontam a formação como uma das necessidades para o atendimento

adequado de seus alunos. Destacamos que esse professor precisa ser capacitado para que possa atuar com o professor regente numa perspectiva colaborativa, a fim de contribuir no processo de aprendizagem de todos os alunos. A Instrução Normativa nº 01/2016- SEED/SUED indica que esses professores devem participar de cursos, assim como promover estudos com seus pares.

5.12 Participar e organizar grupos de estudos com os professores da instituição de ensino, além de encontros sistemáticos para reflexão, construção e socialização de experiências e de formação continuada promovida pela SEED/DEE. (PARANÁ, 2016, grifos nossos).

Ainda, quanto à necessidade de um tempo diferencial de trabalho deste professor de apoio educacional especializado em sua rotina, organizado com o pedagogo da instituição, a fim de atendimento às demandas de sua função, a Instrução Normativa nº 01/2016 – SEED/SUED reitera:

O tempo diferencial é entendido como a necessidade de um horário extraclasse destinado ao Professor de Apoio Educacional Especializado, para o trabalho colaborativo com os professores das diferentes disciplinas, a fim de realizar contatos com os profissionais que fazem atendimento ao estudante nas diferentes áreas (saúde, ação social, entre outras), bem como para orientações aos familiares. (PARANÁ, 2016, grifos nossos).

Com base nas orientações legais acima elencadas (Lei nº 9394/96, Resolução nº 02/2001 – CNE/CEB, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Deliberação nº 02/2003 CEE PR), vários sistemas de ensino buscaram caminhos para se adequarem à exigência legal do atendimento dos alunos com NEE no ensino regular. O sistema educacional do município pesquisado, considerando as orientações publicadas nos documentos anteriormente analisados, importou a Deliberação Estadual sobre a Educação Especial do Estado do Paraná. Em 2013, este município estabeleceu uma Normativa própria que regulamenta normas e procedimentos para o professor de apoio permanente em sala de aula do Ensino Fundamental. Quanto à definição da função, este documento entende que o professor de apoio permanente é um profissional que atua no contexto escolar para atender a alunos com deficiência neuropsicomotora acentuada, com graves comprometimentos na comunicação, locomoção e comprometimento nas relações sociais.

De acordo com a referida Instrução Normativa, é assegurado professor de apoio aos alunos regularmente matriculados na Educação Básica de (EI6 ao 5º ano) que requeiram apoio e atendimento pedagógico intensos e contínuos nos casos de deficiências neuropsicomotoras graves, deficiência física/motora com prejuízo na mobilidade e atividades de vida diária (alimentação, higiene) e na expressão da linguagem oral e escrita, alterações qualitativas das interações sociais, repertório de interesses e atividades restrito, movimento estereotipado e repetitivo, dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e na sua interação social com colegas e professores.

Esta Instrução elenca ainda as contribuições do professor de apoio nas situações de ensino e aprendizagem e a importância de um trabalho colaborativo com o professor regente da sala. Dentre as suas atribuições, destacamos a primeira que determina atuar de forma colaborativa junto ao professor de classe comum, definindo estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e sua interação no grupo, incluindo as modificações necessárias na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo aluno e pelo professor.

Com base no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), o município pesquisado adequou seu Plano Municipal de Educação a esta Lei, no entanto, em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, mais especificadamente no que se refere ao professor de apoio, repetiu o disposto no Plano Nacional de Educação na estratégia que se refere sobre a garantia de profissional para atuar como apoio, fazendo menção ao profissional de apoio e não ao professor.

Como demonstram as análises realizadas, constatamos a escassez de documentos legais, de âmbito nacional, orientadores do trabalho pedagógico do professor de apoio, em contrapartida, no âmbito estadual e municipal, encontramos maior número de documentos orientadores de um trabalho mais pedagógico e colaborativo deste profissional que deve ser um professor (Resolução nº 02/03 – CEE-PR e Instruções Normativas nº 10/08, 18/2010, nº 02/2012, 04/2012 e 01/2016 SEED/SUED).

Para Pereira Neto (2009, p. 57):

[...] a legislação educacional vigente permeou o caminho e contribuiu na configuração do atual cenário em que está inserido o professor de apoio permanente. Em particular, Instruções emitidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná colaboraram, na medida em que descreveram atribuições a este profissional.

As dificuldades encontradas nos documentos oficiais se refletem no fazer diário escolar. Consideramos de suma importância esclarecer o papel do professor de apoio na legislação, assim como no cotidiano escolar, visto que, como destaca Díez (2010), apesar das boas intenções ao estabelecer os serviços de apoio, estes têm demonstrado ser insuficientes, inadequados e atuam como mecanismo de segregação e rotulação para os alunos com NEE.

A função do professor de apoio deve ser entendida como um facilitador para que os alunos com NEE estejam de fato incluídos e participantes em todo o processo ensino-aprendizagem. É muito importante que a incorporação à escola da figura do professor de apoio se dê de modo a contribuir efetivamente para inclusão dos alunos com NEE.

Apesar de uma história carregada de estigmas sociais, preconceitos e estereótipos frente aos alunos com NEE, quando falamos de educação inclusiva, é preciso rever as práticas escolares ancoradas em concepções equivocadas, buscando o rompimento com as mesmas, tendo em vista as possibilidades de aprendizagem das pessoas com NEE. E, nesse contexto, é fundamental o papel dos professores, especialmente do professor regente e de apoio em sala de aula.

Percebemos, por meio da cronologia histórica, da legislação educacional e da análise realizada por meio da literatura especializada da área, que o professor de apoio tem sido tema emergente no processo de inclusão escolar e daí a necessidade de aprofundamento da investigação sobre as implicações da ação pedagógica deste professor na inclusão escolar de alunos com NEE. Embora as políticas públicas destaquem as suas responsabilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, ainda o que se vê é que sua atuação, procedimentos e estratégias não têm contribuído para auxiliar a aprendizagem e tampouco o processo de inclusão escolar (VIOTO, 2013).

Deste modo, as seções que seguem tratam da pesquisa realizada com os professores de apoio e professores regentes, a fim de caracterizar a sua atuação e a qualidade de sua colaboração no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE. A análise dos dados foi feita com base nos fundamentos da perspectiva inclusiva e do trabalho colaborativo.

3 MÉTODO

Diante do propósito de realizar uma investigação científica, Calais (2010) destaca que é necessário avaliar qual método se adapta melhor ao que vai ser investigado.

Entre os vários métodos que se configuram para a coleta de dados científicos quantitativos tem-se a pesquisa de levantamento ou survey. É importante mencionar que alguns autores denominam as pesquisas que apresentam esse delineamento como pesquisas descritivas. (CALAIS, 2010, p. 82).

A presente pesquisa se caracteriza por ser um estudo descritivo de levantamento com análise de dados de natureza quantitativa e qualitativa. Para Calais (2010, p.81), “Na investigação científica, encontram-se dados que podem ser quantificados e outros que podem ser analisados qualitativamente”.

No que se refere à pesquisa quantitativa, Gatti (2004) afirma que pode ser um caminho útil na compreensão de diversos problemas educacionais. Falcão e Régnier (2000, apud GATTI, 2004, p. 14) destacam que “a quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder a(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho”.

Gatti (2004, p. 26) ainda argumenta que os dados quantitativos

[...] trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico.

Esta mesma autora apresenta a possibilidade de unir dados de natureza quantitativa com os de natureza qualitativa, favorecendo o enriquecimento das análises.

Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 13).

Considerando que esta pesquisa teve como propósito analisar dados de modo quanti e qualitativamente, é oportuno citar: “Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 118). Desta maneira, acreditamos que é possível estreitar uma relação entre o qualitativo e o quantitativo, uma vez que, ao analisar os números tendo por base um problema definido e interpretá-los com base em fundamentação teórica, torna-se possível uma análise mais aprofundada da realidade.

Em relação à pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (1987), os estudos descritivos, de cunho qualitativo têm o desejo de conhecer a comunidade, as suas gentes, suas características, problemas, sua educação, valores, entre outros. Ele ainda alerta que:

Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 112).

O referido autor, além disso, apresenta algumas características da pesquisa qualitativa, com base em Bogdan (1982, apud TRIVIÑOS, 1987), que se fazem pertinentes neste trabalho: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados, é descritiva, o pesquisador se preocupa com o processo e não apenas os resultados e analisa os dados indutivamente.

Optamos como instrumento para coleta de dados da pesquisa a aplicação de questionários que, segundo Triviños (1987), entre os métodos e técnicas na pesquisa qualitativa, podem conter questões fechadas ou abertas, especialmente os que apresentam questões fechadas podem contribuir na caracterização de um grupo, conforme traços gerais ou específicos para busca de informações. Enquanto que o aberto “[...] está entre os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

“Fazer pesquisa é essencial, pois é por meio desta que o investigador desvenda o desconhecido ou se aprofunda em assuntos já existentes, contribuindo para o progresso da humanidade” (MANZINI; VILELA, 2009, p. 285).

3.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Delimitamos como campo da pesquisa uma Rede Municipal de Educação de um município do norte do Paraná, que contava, em 2015, com 37.322 alunos matriculados. Nas etapas de Educação Infantil: 3.882 crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil e 5.555 crianças nos Centros de Educação Infantil conveniados e 27.885 alunos no Ensino Fundamental Anos Iniciais de 1º ao 5º ano e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Os alunos do Ensino Fundamental estavam distribuídos em 74 escolas na zona urbana e 14 escolas na zona rural.

A Rede Municipal de Educação, de acordo com dados cedidos pela Gerência Educacional de Apoio Especializado da Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado, tinha, naquele ano, 1.067 alunos com NEE, dentre os alunos matriculados em classe comum do Ensino Fundamental, nas turmas de 1º ao 5º ano. Os alunos contavam com apoios ou serviços especializados, 131 deles tinham Professor de Apoio Permanente⁶ no Ensino Fundamental, foco deste trabalho.

3.2 PARTICIPANTES

Este estudo foi desenvolvido com dois grupos de participantes de uma rede municipal de ensino situada na região norte do Paraná composto por 131 professores que atuavam na função de apoio a alunos com NEE nas classes comuns do Ensino Fundamental e 131 professores regentes das respectivas classes acima citadas. No entanto, foram participantes efetivos deste estudo, ou seja, tivemos como amostra, 67 professores de apoio e 64 regentes, visto que estes retornaram os questionários respondidos e os demais não o devolveram. “A amostra deve realmente representar a população em estudo e os participantes voluntários só devem ser aceitos quando estiverem nessa condição” (CALAIS, 2010, p. 83). A mesma autora ainda comenta que a população é o conjunto de pessoas que tem ao menos uma característica em comum e a amostra se refere a uma parte desse conjunto diante da impossibilidade de se pesquisar todas as pessoas.

⁶ Professor de Apoio Permanente – termo adotado pelo município pesquisado.

Os critérios utilizados para participação na pesquisa foram:

- 1) ser atuante na função de professor de apoio em turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental com alunos com NEE;
- 2) ser atuante na função de professor regente em turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental com alunos com NEE com professor de apoio;
- 3) aceitar participar da pesquisa, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responder o questionário específico para a função que desempenha: professor regente ou professor de apoio.

Conforme Calais (2010), a voluntariedade da participação, ou seja, o envolvimento na pesquisa sem sentimento de obrigação e o anonimato devem ser assegurados aos respondentes, bem como “a todo participante, deve ser garantido o sigilo de suas respostas, mesmo quando da publicação da pesquisa” (CALAIS, 2010, p. 89).

Desta maneira, de acordo com o estabelecido na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a identidade dos professores foi mantida em absoluto sigilo. Para isto, identificamos os participantes por meio de uma sequência numérica, conforme os questionários eram devolvidos à pesquisadora, sendo de número 1 a 67 para professores de apoio ficando a denominação (PA1 a PA67) e de número 1 a 64 para professores regentes com a denominação (PR1 a PR64).

Oportuno informar que todos os professores de apoio eram do Quadro de Magistério da Rede Municipal de Ensino pesquisada e estavam realizando Hora Extraordinária, ou seja, o horário que desempenhavam esta função não era o da matrícula (contrato) padrão, podendo a qualquer tempo, abandonar a dobra de horário, o que favorecia a rotatividade destes professores. Isto significa que os professores que estavam na função de professor de apoio não foram contratados para a referida função e sim para a função de professor regente, visto que, apesar de haver no município pesquisado uma instrução normativa própria que estabelecia algumas orientações a respeito do desenvolvimento do trabalho nesta função, o documento municipal que dispõe sobre o Plano de Cargos e Salários não contemplava esse cargo como uma das funções dos seus professores. Dessa forma,

os professores que estavam desempenhando esta função apesar de pertencerem ao Quadro Geral do Magistério, muitos não tinham formação específica para este trabalho. Destacamos que, até o momento da coleta de dados, o município em questão não havia realizado Concurso Público específico para a função de professor de apoio.

Em relação aos alunos atendidos em sala de aula por meio da disponibilização de professor de apoio, no município no qual se realizou a pesquisa, na época da coleta de dados, estes apresentavam as seguintes características

Quadro 2- Diagnósticos dos alunos com NEE que tinham professor de apoio em 2015.

DIAGNÓSTICO	ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE	MENINOS	MENINAS	TOTAL
TGD	AUTISMO	44	37	7	51
	SINDROME DE ASPERGER	3	2	1	
	PSICOSE	4	2	2	
DEFICIENCIA FISICA	CADEIRANTE	13	10	3	38
	PARALISIA CEREBRAL	10	4	6	
	NÃO CADEIRANTE	15	4	11	
DEFICIÊNCIA VISUAL	Cego total	6	4	2	06
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	7	5	2	21
	Associada a TGD	2	1	1	
	ASSOCIADA A SINDROME DE DOWN	12	7	5	
DEFICIÊNCIA AUDITIVA		02	01	01	02
MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS		05	03	02	05
TOD	Transtorno Desafiador Opositivo	6	6	---	6
TAH	Alta complexidade	1	1	---	1
EPILEPSIA		1	1	---	1
s/ DIAGNÓSTICO		4	4	---	4

Fonte: Gerência Educacional de Apoio Especializado – SME (2015).

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa, utilizamos dois questionários contendo questões abertas e fechadas, sendo um para os professores de apoio e um para professores regentes que tinham em sua sala de aula alunos com NEE e professor de apoio. Para a organização dos questionários, tomamos como base o estudo de Sanches e Teodoro (2007) que realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar indicadores de Educação Inclusiva nas práticas dos Professores de Apoio Educativo.

A seguir, apresentamos a sistemática de organização dos questionários aplicados.

Para os professores de apoio, foi entregue um questionário (Apêndice A) contendo 56 questões. Sendo que 25 delas solicitavam informações para caracterizar o participante (perfil, formação e experiência) e alguns dados sobre o aluno com NEE atendido por ele. Parte destas questões foi adaptada das questões do trabalho de Sanches e Teodoro (2007) com acréscimo das que solicitavam informações referentes ao tipo de deficiência dos alunos com NEE, tempo de experiência na função de professor de apoio e professor regente com alunos com NEE. O questionário continha ainda 27 perguntas fechadas (escala Likert de quatro pontos, com alternativas de escolha: nunca, poucas vezes, quase sempre e sempre), retiradas também do estudo dos mesmos autores, sobre os seguintes temas: práticas educativas dos professores de apoio junto aos alunos com NEE; forma de apoio aos alunos com NEE; atividades realizadas pelos alunos com NEE junto ao professor de apoio; indicadores de trabalho colaborativo dos professores com o professor regente, com outros docentes da escola e com a comunidade externa e orientações recebidas para o apoio aos alunos com NEE. As respostas possibilitaram análises quantitativas por intermédio da porcentagem das respostas organizadas em tabelas.

O questionário foi finalizado com quatro questões abertas de natureza dissertativa, as quais indagavam a respeito das percepções dos participantes sobre o papel do professor de apoio; as expectativas de aprendizagem dos professores em relação aos alunos com NEE; as dificuldades e necessidades encontradas no desempenho da função; e, as sugestões para aprimoramento da função exercida. Informamos, entretanto, que, neste estudo, a última questão referente às sugestões não foi analisada. Tais questões foram acrescentadas devido

aos objetivos deste estudo e não constavam no estudo de Sanches e Teodoro (2007).

Para os professores regentes de classe comum do ensino regular do Ensino Fundamental com alunos com NEE que tinham professor de apoio, foi utilizado para a coleta de dados um questionário (Apêndice B) composto por três partes: a primeira, constituída por vinte e quatro itens abertos, objetivava caracterizar o participante (perfil, formação e experiência) e informações do aluno com NEE; a segunda parte, com 24 perguntas fechadas (escala Likert de quatro pontos), estava voltada para aspectos referentes à atuação do professor de apoio junto a este professor e ainda as percepções do professor regente quanto ao trabalho do professor de apoio no processo de inclusão de alunos com NEE; a terceira parte, contendo cinco perguntas abertas dissertativas, visava conhecer a compreensão do professor regente acerca do trabalho do professor de apoio, suas dificuldades e expectativas quanto à aprendizagem dos alunos com NEE. Destacamos que, para a elaboração deste questionário, tomamos como base as questões utilizadas para o professor de apoio (Apêndice A), visto que os estudos de Sanches e Teodoro (2007) não contemplavam estes participantes.

Concordamos ainda com Sanches (2011, p. 164): “As maiores dificuldades são mesmo construir o instrumento perfeito e conseguir dos respondentes uma certa reflexão que contrarie o automatismo do preenchimento”.

3.4 PROCEDIMENTOS

Para a coleta de dados, inicialmente, foi realizado um primeiro contato com o setor responsável pelo atendimento educacional especializado da referida Rede Municipal de Ensino para justificar a relevância do projeto, bem como apresentar os objetivos do trabalho. Em seguida, apresentamos a Declaração de Concordância dos Serviços e/ou de Instituição Coparticipante e o projeto para análise e autorização.

Conforme o quadro 2, que contempla o número e as características dos alunos atendidos em classe comum com a presença de professor de apoio, identificamos que eles estavam matriculados em 61 escolas do município pesquisado.

Após a autorização oficial da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/UEL) da Universidade Estadual de Londrina, segundo normas das Resoluções 466/12 e complementares, assim como todos os anexos incluídos no projeto para aprovação e posterior realização da pesquisa. O CEP/UEL aprovou o projeto por meio do Parecer Consubstanciado nº 1.371.174, de 16/12/2015.

Considerando que os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário, esse instrumento passou por dois procedimentos para “adequação de roteiro” (MANZINI, 2003, p. 20). Este autor esclarece que esta adequação tem sido comumente realizada a partir da “apreciação por juízes externos e pela entrevista piloto”.

Dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, podemos citar algumas, tais como, a necessidade de planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, a necessidade de adequação de roteiros por meio de juízes, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem. (MANZINI, 2003, p. 11).

Desta maneira, o primeiro procedimento consistiu na apresentação dos questionários junto a um resumo do projeto na reunião do grupo de Pesquisa: Educação para a Inclusão, a qual pertencemos, com o objetivo de adequação do instrumento de coleta de dados. Os participantes do referido grupo atuaram como juízes, avaliaram o instrumento e fizeram algumas indicações quanto às terminologias utilizadas e a organização das perguntas, a fim de facilitar o entendimento dos participantes.

Os juízes devem ser pessoas que possuam experiência na arte de entrevistar e elaboração de roteiros e, de preferência, que tenham afinidade com o tema que está sendo investigado. Os juízes devem receber, além do roteiro para a entrevista, uma breve descrição da pesquisa, principalmente, o problema, os objetivos e a população a ser entrevistada. Com essas informações, poderá verificar se as perguntas atendem aos objetivos e se a forma de perguntar está adequada. (MANZINI, 2003, p. 20)

Também, como forma de adequação do instrumento de coleta de dados para a realização da pesquisa realizamos a aplicação de um questionário piloto junto a duas professoras da Rede Municipal de Educação da cidade de Jussara, por atenderem aos demais critérios utilizados para seleção dos participantes da pesquisa, no entanto não pertencentes à população alvo. Uma era professora na função de apoio a um aluno com Autismo numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental e a outra era a professora regente dessa classe. As professoras responderam a contento as perguntas, fator que nos levou à constatação da eficácia do instrumento, apontando dúvida apenas na questão que se referia à equipe de apoio educacional especializado de seu município, já que, devido à baixa demanda, não havia uma equipe específica para este setor.

Seguindo as orientações Rea e Parker (2000), após esse momento, fez-se uma apreciação sobre a linguagem, compreensão das perguntas, verificação da necessidade de alteração ou incorporação de perguntas ao roteiro original. Dessa maneira, após aplicação do questionário, optamos por manter o roteiro proposto, sem alterações.

A coleta de dados foi realizada nas escolas, com os professores de apoio e professores regentes de classe comum que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para entregar os questionários aos professores de apoio e professores regentes, participamos da reunião que acontece mensalmente entre a Secretaria Municipal de Educação e os diretores das unidades escolares, e nós, como pesquisadora, após explicação da pesquisa e de seus objetivos, entregamos pessoalmente a cada diretor que tinha professor de apoio para os alunos com NEE em sua escola um envelope identificado com o nome da escola contendo os seguintes documentos:

- 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, informando o título da pesquisa, objetivos, justificativa, riscos, benefícios, campo para assinatura do professor, dados do pesquisador e da instituição (caso quisessem tirar dúvidas ou desistir do processo) e os respectivos procedimentos a serem adotados na pesquisa.
- 2 Questionário para o professor de apoio;
- 3 Questionário para o professor regente de alunos com NEE com professor de apoio.

Este procedimento foi adotado devido a pesquisadora ter dificuldades em agendar com cada uma das 61 escolas o contato com o professor de apoio, bem como pelo fato de os professores de apoio e regente não terem disponibilidade de se ausentarem da sala de aula para participar da pesquisa, dado a falta de professores auxiliares nas escolas.

Para receber os questionários respondidos, a pesquisadora acordou com os diretores uma data limite de 30 dias. Após esse período, 35 escolas retornaram os envelopes sendo que 18 foram entregues pessoalmente por seus diretores à pesquisadora no local de trabalho da mesma. Em 17 escolas, a pesquisadora foi pessoalmente recolher os envelopes, após contato telefônico com os diretores que informaram que os questionários estavam disponíveis. Mesmo com o estabelecimento de contato telefônico pela pesquisadora junto aos diretores de 26 escolas, não foi possível receber os questionários, pois informaram que os professores não haviam devolvido ainda.

Das 35 escolas que retornaram os questionários, apenas 13 tiveram participação em sua totalidade na pesquisa, ou seja, todos os seus professores regentes e professores de apoio a alunos com NEE responderam o questionário e entregaram para a pesquisadora. Houve também uma escola em que os cinco professores regentes responderam, no entanto, os cinco professores de apoio não devolveram os questionários, o que pode revelar algumas das dificuldades no processo de pesquisa. Foram entregues 262 questionários e foram recebidos 131 (50%) sendo 67 de professores de apoio e 64 dos professores regentes.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Considerando que os questionários abrangiam questões abertas para levantamento de dados sobre identificação, formação e experiência dos participantes, as respostas nos permitiram elaborar tabelas e gráficos organizados nas seguintes categorias de análise: perfil dos participantes e dados de identificação pessoal e profissional. Nas questões fechadas (escala Likert) referentes a: práticas educativas dos professores de apoio junto aos alunos com NEE; forma de apoio aos alunos com NEE; atividades realizadas pelos alunos com NEE junto ao professor de apoio; indicadores de trabalho colaborativo dos professores com o professor regente, com outros docentes da escola e com a comunidade externa; e,

orientações recebidas para o apoio aos alunos com NEE foram calculadas a frequência e a porcentagem das alternativas escolhidas pelos participantes e organizadas em tabelas.

As informações apresentadas em forma de relatos foram agrupadas em categorias e subcategorias, criadas de acordo com os conteúdos das respostas apresentadas nas questões, conforme orienta Bardin (2006, p. 112): “O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. As categorias dispostas foram: papel do professor de apoio; expectativas quanto à aprendizagem dos alunos com NEE na sala regular; dificuldades para desempenhar a função de professor de apoio; e, necessidades apresentadas para o desempenho da função de professor de apoio.

Considerando o volume de dados obtidos na pesquisa, foram analisadas todas as informações coletadas de modo quantitativo. Na análise dos dados de natureza qualitativa, desconsideramos as respostas contidas nas questões dissertativas de nº 9 do questionário dirigido ao professor de apoio (Apêndice A) e nas de nº 9 e 10 do questionário dirigido aos professores regentes (Apêndice B).

Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, analisar as percepções de professores de apoio e regentes sobre a atuação dos professores de apoio nas escolas municipais de ensino fundamental de um município do norte do Paraná em relação às suas práticas pedagógicas, dificuldades e necessidades, bem como se estabelecem seu trabalho de modo colaborativo para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com NEE, os dados de natureza quantitativa e qualitativa obtidos neste estudo a partir das respostas dos professores de apoio e dos professores regentes foram organizados em categorias e subcategorias. São elas:

4.1 Perfil dos participantes

4.1.1 Dados de identificação pessoal e profissional;

4.2 Percepções dos professores de apoio e regentes em relação às práticas do professor de apoio em sala de aula;

4.2.1 Formas de apoio aos alunos com NEE;

4.2.2 Atividades realizadas pelos alunos com NEE junto ao professor de apoio;

4.3 Local do apoio aos alunos com NEE;

- 4.4 Indicadores de trabalho colaborativo dos professores de apoio com os professores regentes;
- 4.5 Indicadores de trabalho colaborativo dos professores de apoio com outros docentes da escola e outros profissionais;
- 4.6 Trabalho colaborativo com a comunidade externa;
- 4.7 Orientações recebidas para o apoio aos alunos com NEE;
- 4.8 Papel do professor de apoio;
 - 4.8.1 Papel socializador do professor de apoio;
 - 4.8.2 Trabalho isolado e individual do professor de apoio;
 - 4.8.3 Atividades realizadas pelo professor de apoio junto aos alunos com NEE;
 - 4.8.4 Parceria entre professor de apoio e professor regente;
- 4.9 Expectativas quanto à aprendizagem dos alunos com NEE na sala regular;
 - 4.9.1 Relação da expectativa com a socialização dos alunos com NEE;
 - 4.9.2 Baixa expectativa de aprendizagem dos alunos com NEE;
 - 4.9.3 Expectativa de aprendizagem dependente das características dos alunos com NEE;
 - 4.9.4 Ausência de expectativa de aprendizagem dos alunos com NEE;
- 4.10 Dificuldades para desempenhar a função de professor de apoio;
 - 4.10.1 Dificuldades na relação com outros profissionais;
 - 4.10.2 Dificuldades referentes aos materiais;
 - 4.10.3 Dificuldades devido à pouca experiência na função de professor de apoio;
 - 4.10.4 Dificuldades em relação às famílias;
 - 4.10.5 Ausência de dificuldades;
- 4.11 Necessidades apresentadas para o desempenho da função de professor de apoio;
 - 4.11.1 Necessidades relacionadas à formação e orientações do professor de apoio;
 - 4.11.2 Necessidades relacionadas à hora atividade do professor de apoio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coletas de dados, as categorias dos dados anteriormente elencadas serão apresentadas tomando como base as respostas dos professores de apoio e dos professores regentes, bem como realizaremos uma análise comparativa entre elas.

Conforme autores como McDonald (1998) e Britzman (1990, apud SANCHES, 2011), é possível a estratégia de “dar voz” aos professores através de suas respostas quando questionados. Vejam: “Sugiro que comecemos por ouvir atentamente o que os professores têm para dizer. Os professores são, afinal, os que mais perto estão do ensino [...]. Eles conhecem a incerteza e o modo de a gerirem [...]” (SANCHES, 2011, p.135). A autora complementa: “fazendo deles os nossos sujeitos de estudo”.

Desta forma as análises a seguir contemplam as vozes dos professores em relação aos modos, jeitos, relações estabelecidas, comportamentos, enfim, caracteriza a atuação dos professores de apoio, suas práticas e os indicadores de trabalho colaborativo e, estas serão apresentadas em dados quantitativos e qualitativos.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

A partir da análise dos dados obtidos junto aos 131 questionários recolhidos respondidos, identificamos as principais características dos participantes.

Quadro 3- Participantes que entregaram os questionários respondidos

Função	Público-alvo	Questionários respondidos e devolvidos	Total
Professor de apoio	131	67	51,14%
Professor regente de classes comuns com alunos com NEE	131	64	48,85%

Fonte: dados da autora.

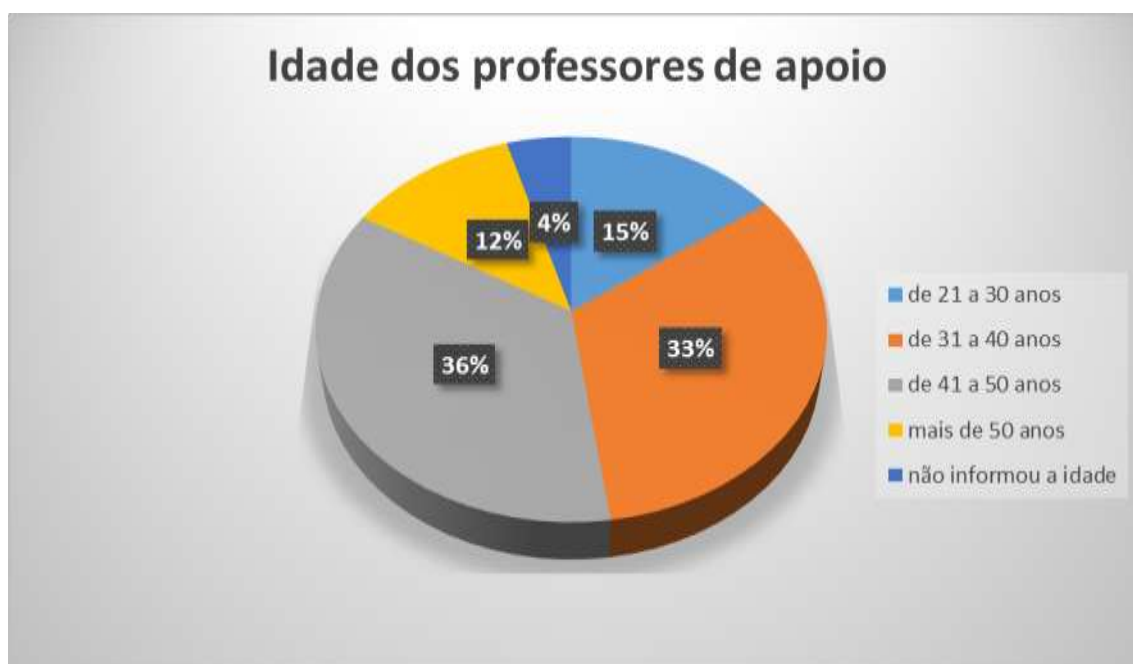
Portanto, foram analisados exatamente 50% do público-alvo de nossa pesquisa: 131 participantes sendo 67 professores de apoio e 64 professores regentes que tinham professores de apoio em sua sala de aula no ano de 2015. Com base nas informações por eles oferecidas organizamos os dados.

Inicialmente apresentamos gráficos com dados que caracterizam o perfil dos professores de apoio e professores regentes destacando em relação aos seguintes aspectos: idade, tempo de experiência na função que desempenham, tempo de experiência no trabalho juntos aos alunos com NEE e formação.

4.1.1 Dados de identificação pessoal e profissional

Para facilitar a identificação das idades, agregamos em quatro “escalões etários” (SANCHES, 2011, p.139) sendo eles: de 21 a 30 anos, de 31 a 40 anos, de 41 a 50 anos e acima de 50 anos.

Responderam a esta questão 63 professores de apoio (96%) destes a maior porcentagem (36%) tinha entre 41 a 50 anos.

Gráfico 1- Idade dos professores de apoio

Fonte: dados da autora.

Em relação a idade dos professores regentes verificamos que dois professores não responderam a esta pergunta, desta forma 98% dos participantes responderam, sendo que a maior porcentagem (44%) também tinha de 41 a 50 anos. A seguir apresentamos o gráfico com as idades dos professores regentes:

Gráfico 2- Idade dos professores regentes

Fonte: dados da autora.

Ao compararmos o gráfico 1 com o 2 identificamos que ambos os grupos de participantes, tanto o professor de apoio quanto o regente de classe, provavelmente tinham experiência no magistério.

Na sequência analisamos o tempo de experiência no exercício do magistério dos participantes.

Os participantes da pesquisa apresentaram um alto grau de variação neste item. Desta forma, dispomos os dados em escalas por tempo de experiência com o objetivo de agrupar fatores próximos.

Apesar de 10 professores de apoio não terem respondido esta pergunta, dos 85,08% dos participantes que responderam, 19% dos participantes professores de apoio tinham até 5 anos de experiência. Oportuno destacar que 7 professores (10%) tinham entre 11 a 15 anos de experiência e 7 professores (10%) tinham entre 21 a 25 anos de experiência, ou seja, não eram professores de início de carreira profissionais. Se juntarmos estas duas categorias, somam-se 20% dos professores com mais de 10 anos de experiência.

Gráfico 3- Tempo de magistério dos professores de apoio



Fonte: dados da autora.

Os professores regentes que responderam a esta pergunta, totalizando 95,31% dos participantes apresentaram também alto grau de variação de experiência, conforme mostra o gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4- Tempo de magistério dos professores regentes



Fonte: dados da autora.

O gráfico 4 evidencia que no grupo de professores regentes um total de 42 professores tinha mais de 10 anos de experiência, ou seja, 65 % dos professores não eram iniciantes sendo que destes, 21 (32,81%) possuíam mais de 21 anos de carreira, o que nos leva a considerar a existência dos saberes da experiência. A respeito do desenvolvimento dos saberes advindos da experiência, Tardif (2002, p.38-39) afirma: “Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. E ainda: “Saberes experienciais se referem ao conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2002, p.48-49).

Esta informação pode nos indicar duas análises: tínhamos um grupo experiente e que poderia apresentar a dificuldade e resistência para o processo de inclusão escolar como um ranço da educação segregada ou ainda, que tinham

aderido ao processo de educação inclusiva e estavam utilizando desta experiência a favor de ensinar a todos. Isto, somente as análises qualitativas podem nos revelar ao analisarmos os itens que se referem as expectativas dos professores, o papel do professor de apoio e, as dificuldades no trabalho com os alunos com NEE, tratados mais adiante.

Quanto à experiência dos participantes no exercício do magistério, analisamos os níveis de atuação, tempo de trabalho junto aos alunos com NEE como professor de apoio ou regente ou ainda em outra função. A seguir apresentamos os gráficos 5 e 6 que dispõem os níveis de atuação do professor de apoio e professor regente respectivamente.

Gráfico 5- Níveis de atuação do professor de apoio



Fonte: dados da autora.

Gráfico 6- Níveis de atuação do professor regente

Fonte: dados da autora.

Os gráficos 5 e 6 evidenciam que as porcentagens de professores de apoio e professores regentes com experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, são semelhantes, sendo 43% dos professores de apoio e 45% dos professores regentes.

A seguir apresentamos os gráficos 7 e 8 que tratam do tempo de experiência de atuação junto a alunos com NEE dos professores de apoio e regentes respectivamente.

Gráfico 7- Tempo de trabalho junto a alunos com NEE na função de professor de apoio



Fonte: dados da autora.

Ao analisar o gráfico 7 identificamos que em relação ao tempo de experiência de trabalho junto a alunos com NEE, 2% dos professores de apoio não responderam a essa questão. Dos 98% que responderam a questão, 49% tinham experiência de até um ano e 45% de dois a cinco anos, isto indica que a maioria dos professores de apoio tinham pouco tempo de experiência nessa função. Apenas 4% dos participantes eram professores de apoio a mais de 6 anos. Assim, os dados deste gráfico confirmam que a função do professor de apoio é nova no município, visto que a demanda por esta oferta emergiu a partir da presença dos alunos com NEE nas classes comuns do ensino regular. De acordo com Corrêa (2013) o surgimento e a ampliação do número de professores de apoio está associado ao fechamento das classes especiais em 2009 na Rede Municipal pesquisada. Este fato justifica de certa forma o pouco tempo de experiência dos professores de apoio.

Gráfico 8- Tempo de trabalho junto a alunos com NEE na função de professor regente



Fonte: dados da autora.

Em relação ao tempo de experiência de trabalho junto a alunos com NEE, identificamos que 23% dos professores regentes não responderam a esta pergunta. Em relação aos participantes que responderam a questão, verificamos que, como mostra gráfico 8, 38% tinham de 2 a 5 anos de experiência no trabalho junto aos alunos com NEE e 20% informaram ter até 1 ano de experiência neste trabalho. 13% dos professores regentes possuíam de 6 a 10 anos de experiência no trabalho junto aos alunos com NEE e 6% mais de 11 anos.

Estes dados informam que se somados os 38% (de 2 a 5 anos) aos 20% (até 1 ano de experiência) de professores regentes conforme o gráfico acima, podemos compreender que a presença dos alunos com NEE na classe comum do ensino regular é recente no município contexto da pesquisa, provavelmente, devido ao fechamento das salas especiais ocorrido em 2009, como anteriormente comentado.

Apesar de termos verificado que a maioria dos professores de apoio e dos professores regentes tinham experiência na docência, estes não possuíam o mesmo tempo de experiência de atendimento a aluno com NEE. Especialmente em relação aos professores de apoio, uma vez que quase a metade do grupo informou que tinha menos de 1 ano de experiência. Esse dado nos sugere que é provável que

estes professores apresentem dificuldades para exercer sua função, em razão de pouca experiência e formação, como veremos mais adiante, eram carentes nesse aspecto também. Portanto, tais resultados já indicam que tais professores necessitavam de oportunidades de formação continuada, de informações, esclarecimentos e até sensibilização em relação ao desempenho de suas funções enquanto professores de apoio.

A Rede Municipal de Ensino em estudo, no ano da coleta dos dados da pesquisa, em 2015, tinha nesta função, professores com hora extraordinária, não eram efetivos na mesma, podendo a quaisquer tempos deixar o trabalho ou mudar de escola. Sabemos que o fator tempo é importante quando se trata de construção de vínculos entre o professor e os alunos de modo geral, quanto mais junto aos alunos com NEE. Conforme Bergamaschi, Cardoso e Tartuci (2011) a situação do professor não ser efetivo dificulta a construção de um trabalho de equipe, mais coletivo, já que este não permanece por um período prolongado na função.

O gráfico 9 apresenta dados sobre as outras funções desempenhadas pelos professores de apoio junto aos alunos com NEE, em que 66% dos professores de apoio não responderam a esta questão. Dos 34% dos respondentes, 16% já desempenharam no período de 2 a 5 anos algum trabalho pedagógico junto alunos com NEE, 9% de 6 a 10 anos, 4% mais de 11 anos. Estes dados reiteram a pouca experiência da maioria dos professores de apoio em relação a inclusão escolar dos alunos com NEE. Concordamos com Sanches (2011) ao afirmar que esta parece ser uma área que não encanta os professores.

Gráfico 9- Tempo de experiência dos professores de apoio junto a alunos com NEE em outra função



Fonte: dados da autora.

Quanto à formação inicial dos professores de apoio e regentes, vemos por meio dos gráficos 10 e 11 respectivamente que 66% dos professores de apoio concluíram a graduação em Pedagogia, bem como 65% dos professores regentes.

Gráfico 10- Formação inicial dos professores de apoio



Fonte: dados da autora.

Gráfico 11- Formação inicial dos professores regentes

Fonte: dados da autora.

Estes dados nos indicam que eram professores com uma capacitação inicial coerente com a função exercida, considerando que concluíram um curso de graduação especificamente voltado para a docência. Desta forma, buscamos aprofundar os dados relacionados a formação dos participantes verificando, também se haviam concluído cursos de especialização.

Gráfico 12- Especialização dos professores de apoio

Fonte: dados da autora.

O gráfico 12 revela que 56% dos professores de apoio, ou seja, a mais da metade do grupo tinha Especialização nos cursos Educação Especial, Psicopedagogia ou os dois cursos. Já os professores regentes totalizavam 46% dos participantes que tinham a referida e formação.

Gráfico 13- Especialização dos professores regentes



Fonte: dados da autora.

Estas informações nos mostram que um grande grupo dos participantes, sendo professor de apoio ou professor regente, optaram por fazer uma especialização em cursos que, de alguma maneira, discutem a educação de alunos com NEE. Bergamaschi, Cardoso e Tartuci (2011, p.289) afirmam: “Percebemos que os professores anseiam por aprimoramento profissional, por acreditarem que a falta de conhecimentos sobre a Educação Especial influencia na sua atuação e na dinamização de suas práticas educativas”.

Em resumo, a análise do perfil dos participantes da pesquisa nos revelaram que tínhamos professores em sua maioria formados em Pedagogia com especialização em Educação Especial ou Psicopedagogia, idade entre 41 e 50 anos, com experiência no Ensino Fundamental e com pouco tempo de experiência no atendimento junto aos alunos com NEE, seja na função de regente de classe, seja

na função de professor de apoio, o que nos chama a atenção pois quase 50% destes últimos estavam na função há menos de 1 ano.

A seguir apresentamos o quadro 4 que contempla a quantidade de alunos e seus respectivos diagnósticos. Esclarecemos que tais dados foram organizados tendo como base o relato dos professores de apoio.

Quadro 4- Descrição da quantidade de alunos e seus diagnósticos atendidos pelos professores de apoio participantes da pesquisa

Deficiência	Quantidade
TDAH	1
Deficiência Intelectual (Síndrome de Down)	10
Deficiência Física	9
TGD (Asperger)	26
Deficiência Auditiva+Deficiência Intelectual+TGD	1
Deficiência Física+Deficiência Intelectual	11
Deficiência Intelectual+Deficiência Física+TGD	1
F.93.8 (outros transtornos emocionais da infância)	1
Deficiência Intelectual + TGD	2
Deficiência Visual + Deficiência Intelectual	1
Deficiência Visual+Deficiência Física+TGD	1
Sem diagnóstico	1
Epilepsia	1
não assinalaram	1

Fonte: dados da autora.

Neste quadro, observamos que se sobressaem os casos de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) com 26 casos, seguidos dos alunos com deficiência física e deficiência intelectual. As informações obtidas neste quadro, foram coletadas mediante uma questão que apresentava como opções de respostas entre as deficiências: auditiva, física, visual, intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento e outras. Identificamos que por quatro vezes a Síndrome de Asperger não foi identificada na categoria de Transtorno Global do Desenvolvimento, assim como a Síndrome de Down na categoria de Deficiência intelectual, por três professores. Esta análise evidencia, de certa forma o desconhecimento dos

participantes a respeito da abrangência de cada categoria, dado que por sua vez nos remete a indícios de que os professores carecem de formação a respeito dessa questão, apesar de muitos deles terem especialização em Educação Especial e/ou Psicopedagogia e a própria graduação em Pedagogia, conforme já analisado anteriormente.

Na sequência, apresentaremos dados organizados em tabelas e uma análise referente a atuação do professor de apoio quanto aos atendimentos, locais, trabalho colaborativo, parcerias realizadas com outros profissionais e orientações recebidas.

4.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE APOIO E REGENTES EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE APOIO EM SALA DE AULA

Nesta categoria apresentamos a descrição da forma de atuação dos professores de apoio em sala de aula, conforme as respostas dos participantes da pesquisa no questionário.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das respostas dos professores de apoio nas perguntas que se referiam as práticas que eles realizavam junto aos alunos com NEE.

Quadro 5- Descrição das práticas realizadas pelos professores de apoio na perspectiva dos próprios professores de apoio

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Realiza o apoio individualmente	0	4,47%	13,43%	80,59%	1,49%
Realiza o apoio no pequeno grupo ou quando está em dupla	1,49%	14,92%	25,37%	56,71%	1,49%
Realiza o apoio ao aluno com NEE e aos demais da sala que apresentam dificuldades	11,94%	40,29%	23,88%	22,38%	1,49%
Realiza o apoio direto ao aluno com NEE no desenvolvimento das mesmas atividades dos demais alunos da turma	1,49%	16,41%	17,91%	64,17%	0
Realiza o apoio direto ao aluno com NEE em atividades preparadas pela professora regente diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala	22,38%	34,32%	5,97%	35,82%	1,49%
Realiza o apoio direto ao aluno com NEE em atividades diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala preparadas pelo professor de apoio	16,41%	43,28%	17,91%	20,89%	1,49%
Realiza o apoio direto ao aluno com NEE em atividades diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala preparadas pelo apoio e pela professora regente em parceria	14,92%	40,29%	17,91%	25,37%	1,49%
Realiza o apoio ao aluno com NEE em conjunto com a classe numa parceria com a professora regente	2,98%	8,95%	23,88%	61,19%	2,98%

Fonte: dados da autora.

O questionário respondido pelos professores regentes também apresentava questões sobre as práticas dos professores de apoio presentes em suas classes comuns, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6- Descrição das práticas realizadas pelos professores de apoio na perspectiva dos professores regentes

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Ele realiza o apoio individualmente	0	6,25%	6,25%	87,50%	0
Ele realiza o apoio no pequeno grupo ou quando está em dupla	4,68%	21,87%	14,06%	59,37%	0
Ele realiza o apoio direto ao aluno com NEE e aos demais da sala que apresentam dificuldades	10,93%	29,68%	23,43%	35,93%	0
Ele realiza o apoio ao aluno com NEE em conjunto com o regente	0	12,50%	20,31%	65,62%	1,56%

Fonte: dados da autora.

A partir dos dados dos quadros 5 e 6, organizamos os mesmos em subcategorias, para facilitar a análise.

4.2.1 Formas de apoio aos alunos com NEE

O quadro 5 apresenta que 80% dos professores de apoio *sempre* realizavam o apoio individualmente ao aluno com NEE. Se agregarmos esta informação aos 13% que disseram que *quase sempre* realizam o apoio individualmente, temos um total de 93% dos professores de apoio nesta prática diferentemente dos 4% que disseram *poucas vezes* realizam o apoio individualmente.

Este dado é confirmado na “voz” dos professores regentes em que 87% afirmaram que o professor de apoio *sempre* faz o apoio individualmente, enquanto 6,25% fazem *quase sempre* e 6,25% fazem *poucas vezes*.

Ambos, professores de apoio e professores regente não assinalaram para esta prática do apoio individual o item *nunca* que revela que todos realizavam, com alguma intensidade (*poucas vezes, quase sempre e sempre*) esta prática. Desta forma podemos afirmar que no grupo inquirido, 80% faziam o apoio individualmente.

A preocupação em relação a esta prática se justifica pois caracteriza mais o modelo de integração que de inclusão. Armstrong (2001 apud SANCHES, 2011) ao analisar as diferenças entre integração e inclusão, apresenta um quadro em que consideramos corrobora essa análise.

Quadro 7- Concepções de integração escolar e educação inclusiva conforme Armstrong (2001)

Da Integração escolar/Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Do adulto “colado” a eles como uma espécie de guarda (citando Ainscow, 1999)	A todos os adultos presentes na sala de aula para ensinar e apoiar todos os alunos, quaisquer que sejam as suas diferenças
Da prática de um apoio permanente em classe para alguns alunos, visto como uma utilização dispendiosa e desigual de recursos	A uma sociedade mais tolerante e mais equitativa
Da prática de um aluno ou vários alunos que recebem de maneira visível e evidente um tratamento diferente do dos outros	À diversidade e às diferenças aceites e celebradas À aceitação natural da diferença À transformação completa das culturas da escola Ao processo de transformação cultural

Fonte: Sanches (2011, p.23).

Sanches (2011) faz uma crítica a educação que separa para ensinar, que prevê um professor diferente para desenvolver individualmente um programa específico sem relação com a classe que o aluno pertence. Se a intenção é ensinar a viver com as pessoas porque separar para educar?

No apoio individual, dentro da sala de aula, normalmente, o professor de apoio está sentado na carteira do aluno, lado a lado, ou num lugar afastado do restante grupo de alunos e ajuda-o a fazer os trabalhos que podem ter sido adaptados ou não das actividades pedidas à classe. Também pode desenvolver com o aluno actividades completamente diferentes das realizadas pela classe. (SANCHES, 2011, p.191).

Desta maneira, entendemos que o apoio individual ao aluno não se configura como uma prática educacional inclusiva e ressaltamos a necessidade de buscar efetivar o processo de inclusão num viés mais coletivo e cooperativo.

Ao serem questionados sobre a prática do apoio no pequeno grupo ou em dupla, 56% dos professores de apoio disseram que *sempre* utilizavam desta prática. Trata-se de um pequeno grupo, em que o aluno com NEE é inserido para o professor de apoio trabalhar. Como podemos ver no quadro 4, 25% disseram fazer *quase sempre* o apoio no grupo ou em dupla, 14% *poucas vezes* e 1% *nunca* fizeram este tipo de apoio.

Os professores regentes, conforme quadro 5, informaram que 59% dos professores de apoio *sempre* realizavam o apoio ao pequeno grupo ou em dupla, enquanto 21% *poucas vezes*, 14% *quase sempre* e 4% *nunca*.

Estas informações referentes ao apoio em dupla ou pequeno grupo, de certa forma contrastam da anterior, visto que tivemos 56% dos professores de apoio afirmando *sempre* apoiar nesta organização o aluno com NEE e os mesmos professores de apoio afirmavam, numa percentagem maior, 80% *sempre* apoiar individualmente. Sanches (2011), já alertava em sua pesquisa sobre a possibilidade de falta de coerência de resposta no mesmo indivíduo, fato que a obrigou a uma “certa ponderação e cautela na análise” (SANCHES, 2011, p.164). Especialmente se considerarmos que os professores ao responderem essa questão, sabem ou intuem que é adequado que o aluno com NEE participe o máximo possível junto aos alunos da classe das atividades propostas, muito embora, atendam individualmente e não promovam esse contato.

Se aprender em conjunto é aprender a viver com os outros, a educação inclusiva, preconizando o desenvolvimento das aprendizagens no grupo e com o grupo, atendendo ao potencial de cada um, para o desenvolver, pode constituir-se, no século XXI, no modelo educativo privilegiado para protagonizar práticas educativas de direito à diferença e de respeito pela diferença do outro. Se a maior parte da nossa aprendizagem advém das nossas trocas de vivências com os outros (pares e “professores”) e com os contextos em que nos inserimos, aprender para incluir e incluir para aprender poderá ser a verdadeira finalidade da escola, como promotora de uma sociedade mais equitativa. (SANCHES, 2011, p.125).

Em relação a realização do apoio ao aluno com NEE e aos demais da sala que apresentavam dificuldades, as respostas dos professores de apoio afirmaram que 11% *nunca* fizeram, 40% *poucas vezes*, 23% *quase sempre* e 22% *sempre* fizeram este tipo de apoio.

Já os professores regentes disseram que 35% dos professores de apoio *sempre* realizaram o apoio direto ao aluno com NEE e aos demais da sala que apresentavam dificuldades, enquanto 23% *quase sempre*, 29% *poucas vezes* e 10% *nunca* realizavam este tipo de apoio.

Desta forma se agregarmos as escalas, temos 51% dos professores de apoio afirmando *nunca* e *poucas vezes* realizarem o apoio ao aluno com NEE e demais da sala que apresentam dificuldades, assim como tivemos 45% dos professores de apoio afirmando *quase sempre* e *sempre* realizarem este tipo de apoio. Ou seja, são dados muito próximos que representam uma divisão entre as práticas mais inclusivas e menos inclusivas. Sabemos que o trabalho em cooperação com a classe é um desafio ao professor de apoio e, que estes remetem verdadeiramente aos fundamentos da educação inclusiva.

Considerando que temos a partir dos dados coletados agregando a modalidade *sempre* e *quase sempre*, podemos organizar hierarquicamente os tipos de apoio realizados pelos professores de apoio participantes da pesquisa:

Quadro 8- Síntese dos tipos de apoio

Apoio direto ao aluno individualmente	1º lugar	80%
Apoio no pequeno grupo ou quando está em dupla	2º lugar	56%
Apoio direto ao aluno com NEE e aos demais da sala que apresentem dificuldades	3º lugar	40%

Fonte: dados da autora.

Os autores Ainscow (1991, 1995, 1997, 2000, 2003) e Rodrigues (2001, 2003) classificam que, numa hierarquia do tipo de apoio em termos de educação inclusiva (apud SANCHES, 2011), o apoio individual deveria ser posicionado em último lugar, conforme o quadro apresentado pela autora:

Quadro 9- Hierarquização do tipo de apoio, em termos de educação inclusiva (dados teóricos)

Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)	1º lugar
Apoio ao aluno com NEE's no pequeno grupo	2º lugar
Apoio directo ao aluno, integrando as atividades da classe	3º lugar
Apoio directo ao aluno com NEE's individualmente	4º lugar

Fonte: Sanches (2011, p.184)

Estas análises nos permitem constatar que no município pesquisado, a atuação do professor de apoio, predominantemente (80%) se dá de forma individualizada junto ao aluno com NEE, desse modo não atende os fundamentos de uma atuação inclusiva.

4.2.2 Atividades realizadas pelos alunos com NEE junto ao professor de apoio

O quadro 5 apresenta, ainda informações referentes ao tipo de atividades realizadas pelos alunos com NEE junto com o professor de apoio. Dos 67 respondentes, 64% deles disseram *sempre* terem realizado o apoio direto ao aluno com NEE no desenvolvimento das mesmas atividades dos demais alunos da turma, 17% *quase sempre*, 16% *poucas vezes* e 1% *nunca*.

Em relação quanto ao apoio direto ao aluno com NEE em atividades preparadas pela professora regente diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala, obtivemos como resposta: 34% *poucas vezes* utilizaram atividades diferentes e 35% *sempre* faziam este apoio com estas atividades diferentes das da turma preparadas pela professora regente. Ainda, 5% *quase sempre* e 22% *nunca* utilizaram atividades diferentes e preparadas pela professora regente. Portanto, se agregarmos as escalas temos uma maioria (56%) de professores que *nunca* ou *poucas vezes* realizou o apoio com atividades preparadas pela professora regente diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala.

Verificamos que 43% dos professores de apoio faziam o apoio direto ao aluno com NEE *poucas vezes* com atividades diferentes da turma preparadas por ele mesmo e há 16% destes professores que disseram *nunca* terem feito apoio com este tipo de atividade. Ou seja, juntando estes dois dados referentes ao *poucas vezes* e *nunca*, temos a maioria (59%) dos professores de apoio que *nunca* ou *poucas vezes* preparou as atividades para o apoio. Em contrapartida, tivemos 20% que disseram *sempre* e 17% *quase sempre* terem utilizado atividades preparadas por eles mesmos.

Aqui cabe reforçar Sanches (2011, p. 209):

O professor de Educação Especial levava no seu saco materiais para o aluno que apoiava (fichas de trabalho, jogos educativos ou simplesmente brinquedos). Este trabalho não era acordado com o professor da classe e desenvolvia-se desligado das actividades que os outros colegas faziam. Era o especialista a trabalhar para o aluno especial, uma forma de discriminação pela positiva (não consciente), com alguns efeitos perversos.

Vioto (2013) também observou em sua pesquisa que os professores regentes e de apoio não planejavam em conjunto as atividades, muitas vezes decidindo no momento da aula o que seria trabalhado com o aluno com NEE. A autora aponta situações em que a professora de apoio entrava na sala com atividades ou materiais prontos sem considerar o conteúdo que estava sendo trabalhado em aula. Um dos relatos de sua pesquisa demonstra essa dificuldade:

Aí a professora de apoio chega, tira esse aluno do lugar, leva para um canto e fica lá jogando com o aluno. Eu acho que se ela me auxiliasse no desenvolvimento das atividades, no trabalho com os conteúdos acadêmicos, os alunos com NEE poderiam avançar bem mais. (PR7) (VIOTO, 2013, p.65).

Ainda, fazia parte do questionário desta pesquisa um item quanto a realização do apoio em atividades diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala preparadas pelo apoio e pela professora regente em parceria. Obtivemos como resposta, 40% dos professores de apoio afirmando *poucas vezes* terem vivenciado esta prática, assim como 17% afirmaram *quase sempre* e 25% *sempre*. Dos participantes, 14% afirmaram *nunca* terem vivenciado este tipo de prática. Desta maneira, é possível afirmar que em relação ao desenvolvimento do apoio com atividades diferentes preparadas pelo professor de apoio e professor regente em

parceria, poucas são as práticas, considerando agregarmos as escalas *nunca* e *poucas vezes* totalizamos 54% dos professores de apoio. Informação que nos alerta quanto as poucas experiências de trabalho colaborativo na preparação das atividades pelos professores de apoio e professores regentes.

A parceria entre professor de apoio e professor regente revela um indicador de educação inclusiva quando nos referimos ao trabalho colaborativo. Vários autores (TARTUCI, 2011; SANCHES, 2005, 2011 entre outros) reforçam a importância desta postura dos educadores, tendo em vista a eficácia da inclusão escolar.

A legislação do professor de apoio também aponta a necessidade da parceria entre educadores, como no caso da Rede Municipal de Ensino estudada e que tem Instrução Normativa própria já citada nesta pesquisa. Há orientações de que o professor de apoio deve atuar de forma integrada com o professor regente e participar ativamente no planejamento e nas atividades desenvolvidas.

Portanto, ao agregarmos os dados das modalidades *sempre* e *quase sempre*, podemos hierarquizar as atividades:

Quadro 10- Síntese dos tipos de apoio oferecidos pelos professores de apoio aos alunos com NEE durante a realização de atividades

Realiza o apoio direto ao aluno com NEE no desenvolvimento das mesmas atividades dos demais alunos da turma	1º lugar	64%
Realiza o apoio direto ao aluno com NEE em atividades preparadas pela professora regente diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala	2º lugar	35%
Realiza o apoio direto ao aluno com NEE em atividades diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala preparadas pelo apoio e pela professora regente em parceria	3º lugar	25%
Realiza o apoio direto ao aluno com NEE em atividades diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala preparadas pelo professor de apoio	4º lugar	20%

Fonte: dados da autora.

Esta hierarquização nos acena algo relevante ao considerarmos os primeiros dados da análise em relação ao tipo de apoio realizado ao aluno com NEE. Já que o apoio é desenvolvido em sua maioria (81% *sempre* ou *quase sempre*) com as mesmas atividades dos demais alunos da sala, cabe aqui o questionamento: porque então realizar esse apoio individualmente, como revelou o quadro 8?

Finalizando o quadro 5, temos os dados que fornecem informações quanto ao apoio ao aluno com NEE em conjunto com a classe numa parceria com a professora regente. As respostas nos mostram que 61% dos professores de apoio disseram *sempre* terem vivenciado esta prática. Já 23% disseram *quase sempre* e 8% disseram *poucas vezes* além de 2% terem afirmado *nunca* ter realizado este tipo de apoio. Os professores regentes também afirmaram em sua maioria, 65%, que o professor de apoio *sempre* realizava o apoio em parceria. Há 20% que informaram *quase sempre* e 12% disseram *poucas vezes*.

Chama a nossa atenção a semelhança dos dados quanto ao apoio a classe toda em parceria, pois conforme analisado anteriormente, 61% dos professores de apoio e 65% dos professores regentes afirmaram terem realizado este tipo de apoio. Esta informação contradiz com o fato de aparecer em 3º lugar no quadro 9 o item que se refere a realização de apoio com atividades realizadas pela regente e pelo professor de apoio em parceria.

De acordo com Sanches (2011, p.215) o trabalho cooperativo é uma das estratégias a desenvolver não só entre os alunos, mas também entre os diferentes profissionais que colaboram no processo educativo.

4.3 LOCAL DO APOIO AOS ALUNOS COM NEE

Quadro 11- Local de atendimento ao aluno com NEE na voz do professor de apoio

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Fora da sala	19,40%	65,67%	2,98%	10,44%	1,49%
Num canto da sala de aula	44,77%	25,37%	4,47%	20,89%	4,47%
Na sua carteira	4,47%	4,47%	10,44%	80,59%	0

Fonte: dados da autora.

O quadro apresenta que 65% dos professores de apoio *poucas vezes* atendem o aluno com NEE fora da sala de aula, sendo que 10% *sempre* atendem fora da sala e 2% *quase sempre*. Dos professores de apoio participantes da pesquisa, 19% disseram *nunca* terem atendido o aluno com NEE fora da sala de aula.

Quadro 12- Local de atendimento ao aluno com NEE na voz do professor regente

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Ele atende fora da sala	26,56%	45,31%	7,81%	18,75%	1,56%
Ele atende num canto ou fundo da sala de aula	32,81%	14,06%	15,62%	34,27%	3,12%
Ele atende na sua carteira	1,56%	1,56%	17,18%	75%	3,12%

Fonte: dados da autora.

Os professores regentes afirmaram que em relação ao local do atendimento ser fora da sala, 45% dos professores de apoio *poucas vezes* o fizeram, 26% *nunca* fizeram, 7% *quase sempre* fizeram e 18% *sempre* atendiam fora da sala.

Conforme Sanches (2011, p. 242):

O aluno sair da sala de aula para fazer aprendizagens, sejam elas quais forem, não é problema para os professores de apoio educativo, é demasiado usual. Talvez não tenham pensado que cada vez que o aluno deixa os seus colegas é afastado da “história” que estão a viver em conjunto. Quando volta a “história” pode ter terminado e ele não teve oportunidade de viver o seu final [...].

Os pressupostos da inclusão não estão presentes em práticas em que o professor está colado ao aluno, ou retira o mesmo da sala de aula, espaço que pertence a ele por direito. Esta atuação dificulta a interação do aluno com seus colegas e a troca de conhecimento.

Assim como Sanches (2011) e Gil (2009) também apontam um dos cuidados referentes a atuação do professor de apoio:

Ou seja: o professor de apoio não precisa ficar sempre ao lado da criança, ou como seu único parceiro de atividades. Ele deve transitar pelo grupo e atuar no sentido de favorecer as situações de interação e aprendizado. Ele não é um professor particular, de reforço da criança com deficiência, mas um profissional a serviço do funcionamento inclusivo dentro da classe. (GIL, 1999, p.10).

Esse é um dado demasiado relevante em nossa análise, pois conforme as respostas da pesquisa, menos de 20% dos professores de apoio *nunca* fizeram o apoio fora da sala de aula.

Em relação ao local do apoio num canto da sala de aula, obtivemos como resposta dos professores de apoio que 44% *nunca* atenderam num canto da sala, 25% *poucas vezes*, 4% *quase sempre* e 20% *sempre*.

Os professores regentes informaram que o atendimento do apoio ao aluno com NEE ocorria num canto da sala de aula da seguinte maneira: 34% *sempre*, 32% *nunca*, 15% *quase sempre* e 14% *poucas vezes*.

Ainda, ao serem questionados sobre o atendimento na carteira, os professores de apoio afirmaram que 80% *sempre* atendiam na carteira, seguidos de 10% *quase sempre* e 4% que referiu-se a *poucas vezes e nunca*, cada um. Esses dados corroboram aos dados já expostos no quadro 8 em que evidenciamos em 1º lugar o apoio individual aos alunos com NEE. Desta forma, temos novamente uma prática que caracteriza o atendimento individualizado, pois se o professor fica na carteira, ele fica somente ao lado do aluno e não no coletivo o que promoveria a interação com os pares.

Os professores regentes disseram que 75% dos professores de apoio atendiam *sempre* na carteira, seguidos de 17% *quase sempre* e 1% *poucas vezes e nunca*, respectivamente.

Portanto há um consenso em relação ao local do atendimento dos alunos com NEE, visto que a grande maioria dos professores de apoio, 90% assinalaram *sempre* ou *quase sempre* faziam o atendimento na carteira.

Esta mesma análise foi apresentada por Sanches (2011) em sua pesquisa. Em relação ao apoio na carteira do aluno, a autora afirmou:

A nível do local utilizado para apoio, as respostas apontam maioritariamente para a sala de aula, a carteira do aluno, o que nos transporta para uma imagem de um conjunto de pessoas dentro de uma sala de aula (um grupo de crianças e dois adultos), em que um adulto assume o papel de líder (está em pé e circula em todo o espaço da sala, fala em voz alta para que todos ouçam e façam o que ele diz) e o outro assume o papel atribuído às crianças (está sentado ao lado de uma criança e fala baixinho para o “colega” do lado). A criança que está ao lado encontra-se em desvantagem: não tem um colega com quem fazer traquinices, não pode transgredir e não pode estabelecer uma relação de cumplicidade com um colega de carteira [...] (SANCHES, 2011, p.290).

Sabemos que o ideal é que esses alunos com NEE estivessem em duplas, participando e aprendendo com os outros alunos. Esta localização da professora ao lado, na carteira do aluno com NEE, também se caracteriza como uma barreira a essa experiência de interação e dificulta a socialização do mesmo.

Desta maneira, ao analisar as informações coletadas referentes ao local do apoio ao aluno com NEE, podemos organizar uma síntese hierárquica:

Quadro 13- Local de atendimento ao aluno com NEE conforme as respostas obtidas

Na carteira do aluno com NEE	1º lugar	80%
Num canto da sala de aula	2º lugar	20%
Fora da sala de aula	3º lugar	10%

Fonte: dados da autora.

Assim, o que percebemos é que em primeiro lugar temos o apoio na carteira do aluno com NEE, em 2º lugar num canto da sala e fora da sala ficou em 3º lugar.

Para Sanches (2011) esse tipo de apoio na carteira contribui para a discriminação do aluno e de si próprio.

O aluno diminui as oportunidades de socialização com os pares através das aprendizagens e o professor de apoio, assumindo o estatuto de “aluno”, perde em estatuto como professor parceiro do professor da classe e, conseqüentemente, em identidade profissional inerente a esta função específica. (SANCHES, 2011, p.298).

O professor, muitas vezes, ao chegar na sala de aula, se percebe numa situação de inferioridade, visto que por ser entendido como professor do aluno com NEE, se coloca ou é colocado num canto da sala e é lá que o professor acaba por ficar. Esta situação reflete o lugar social do aluno com NEE e do professor de apoio no ambiente escolar, influenciada muitas vezes pelas próprias políticas educacionais visto que não há orientações claras a respeito do seu papel em sala. Neste contexto não ocorre o planejamento das atividades em parceria com o professor regente, troca de experiências. Importante destacar que os dados coletados nesta pesquisa, com base nas percepções dos professores de apoio e professores regentes, evidencia os reflexos destas relações que os professores de apoio vivenciam, além de suas angústias, dúvidas, anseios e medos.

O professor de apoio, apontado pelas experiências pesquisadas, (TARTUCI, 2011; VIOTO, 2013; SANCHES; TEODORO, 2007) apresenta uma atuação que destoia da perspectiva colaborativa, visto que sua prática está limitada a apoiar o aluno individualmente na realização das atividades, o que acaba por fim segregando e não incluindo o mesmo.

De acordo com Tartuci (2005) esta é uma contradição presente no processo de escolarização destes alunos, pois se de um lado existe a necessidade de serviços de apoio desenvolvidos por outros agentes educativos no interior das classes comuns, por outro lado sua presença pode acentuar a diferença. Esta autora reforça a necessidade de alteração de práticas e ressignificações de saberes tendo como um de seus meios a formação continuada de professores.

4.4 INDICADORES DE TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES DE APOIO COM OS PROFESSORES REGENTES

Um outro ponto inquerido no questionário aos professores de apoio e professores regentes se refere ao trabalho colaborativo entre esses docentes. A perspectiva inclusiva entende e defende a necessidade desta parceria pedagógica.

Na perspectiva da educação inclusiva o professor de apoio contribui para a inclusão escolar na medida em que atua segundo o modelo de ensino colaborativo como apoio ao professor, aos outros alunos, aos outros professores, as famílias, enfim, a comunidade escolar.

Muitas são as dificuldades enfrentadas, mas sabe-se que a despeito de todas, o papel do professor de apoio tem contribuído para que a inclusão se consolide (JORDÃO; JORDÃO; TARTUCI, 2011, p. 3785). As autoras reforçam que dentre as atribuições do professor de apoio, é necessária a parceria ao professor regente constituindo uma boa relação tanto no planejamento do conteúdo quanto em relação a adaptação curricular.

Sua atribuição é atender a estudantes com comprometimentos acentuados, que tenham dificuldade no acompanhamento das atividades acadêmicas curriculares, de forma integrada com o professor regente, deve participar ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas no ano de sua atuação. (JORDÃO; JORDÃO; TARTUCI, 2011, p. 3779).

Alguns eixos a serem repensados pela escola numa proposta de educação inclusiva se referem a: reconfigurar o papel do professor da educação especial, não ficar mais no paralelo, não ficar isolado, num cantinho da sala, colaborar com o planejamento das atividades, dos recursos, reconfigurando o trabalho do profissional que é da educação especial para trabalhar juntos em todas

as atividades. Esses e outros procedimentos são mais adequados para a educação inclusiva caracterizando um trabalho colaborativo, por meio de atividades diversificadas que possam ir ao encontro das necessidades de todos os alunos. (DIEZ, 2010; RODRIGUES, 2000; SANCHES, 2011; TARTUCI, 2011).

Portanto, o trabalho do professor de apoio nunca deveria ser um trabalho separado, como encontramos nos relatos das pesquisas e até mesmo neste estudo, tão pouco uma intervenção solitária em que o professor de apoio seja o único responsável por este processo tão complexo e com tantas nuances como se trata da inclusão escolar. Considerando este fato, a seguir analisaremos os dados obtidos a respeito da sistemática de trabalho estabelecida entre o professor de apoio e o regente.

Os quadros abaixo apresentam dados quantitativos coletados nesta pesquisa referentes ao trabalho do professor de apoio em parceria com o professor regente.

Quadro 14- Trabalho colaborativo do professor de apoio com o professor regente na perspectiva do professor de apoio

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Planejam todas as atividades juntos	31,34%	32,83%	20,89%	14,92%	0
Preparam a avaliação juntos	43,28%	20,89%	17,91%	17,91%	0
Trabalham juntos com a classe toda	10,44%	17,91%	26,86%	43,28%	1,49%
Fazem juntos a orientação das atividades do aluno com NEE	4,47%	23,88%	35,82%	35,82%	0

Fonte: dados da autora.

Quadro 15- Trabalho colaborativo do professor de apoio com o professor regente na perspectiva do professor regente

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Planejam todas as atividades juntos	29,68%	28,12%	20,31%	18,75%	3,12%
Preparam a avaliação juntos	32,81%	26,56%	15,62%	21,87%	3,12%
Trabalham juntos com a classe toda	4,68%	26,56%	21,87%	42,18%	4,68%
Fazem juntos a orientação das atividades do aluno com NEE	7,81%	23,43%	31,25%	32,81%	4,68%
Realiza o planejamento das atividades e da avaliação sem o professor de apoio	20,31%	21,87%	15,62%	37,50%	4,68%
Trocam informações sobre o aluno com NEE	0	3,12%	10,93%	81,25%	4,68%

Fonte: dados da autora.

Ao serem questionados sobre o trabalho com o professor regente de sala, no que se trata do planejamento em conjunto de todas as atividades, os professores de apoio afirmaram que 32% *poucas vezes* planejaram juntos, 31% *nunca* planejaram juntos, 20% *quase sempre* planejaram juntos e 14% *sempre* planejaram juntos. Deste modo, observamos que, ao juntarmos as escalas *nunca* e *poucas vezes* temos 63% dos professores de apoio informando as poucas ou nenhuma experiência em planejar em conjunto com o professor regente todas as atividades da sala.

Já os professores regentes, ao responderem a mesma pergunta, reforçam o exposto visto que 29% afirmaram *nunca* terem planejados juntos, 28% *poucas vezes*, 20% *quase sempre* e 18% *sempre* planejaram juntos todas as atividades. Assim, ao alinharmos as escalas *nunca* e *poucas vezes*, obtivemos o escore de 57% das respostas, nas mesmas condições acima analisadas, ou seja, a maioria destes professores regentes tiveram nenhuma ou poucas experiências de planejamento em parceria com os professores de apoio.

Por conseguinte, acreditamos que este planejamento em conjunto deve ser uns dos pilares do trabalho colaborativo entre os professores de apoio e os professores regentes afim de que, a partir deste planejamento, possam realizar uma

intervenção em conjunto. Conforme Sanches (2011) a modalidade considerada mais inclusiva é o apoio ao aluno em conjunto com a classe.

Para Jordão, Jordão e Tartuci (2011, p. 3784):

Assim, apoio a inclusão como o próprio termo indica, é o apoio ao processo da inclusão, portanto auxiliando o trabalho do Professor Regente, otimizando a aprendizagem do aluno. Articulado a este papel os professores de apoio vêm-se como parceiros do professor regente, tendo uma boa relação tanto no planejamento do conteúdo quanto em relação a adaptação curricular.

Acreditamos que os professores de apoio que estão engajados com o planejamento escolar e que concebem o professor da turma como um parceiro de trabalho tem possibilidades de realizar práticas mais efetivas de inclusão.

No item que se refere a avaliação, ponto igualmente importante no processo de ensino, questionamos os professores de apoio e regentes, sobre quais suas experiências de preparação desta em conjunto.

As respostas que tivemos dos professores de apoio, conforme exposto no quadro 13 foram: 43% *nunca* prepararam a avaliação juntos, 20% *poucas vezes* o fizeram e 17% *quase sempre* e *sempre* respectivamente.

Assim, chama-nos a atenção o dado que nos informa que 43% dos professores de apoio *nunca* prepararam a avaliação com o professor regente. Como então acontece o trabalho colaborativo quando se trata de avaliação?

Os professores regentes, por sua vez, ao serem questionados quanto a este item da avaliação responderam que: 32% deles *nunca* prepararam em conjunto, 26% *poucas vezes*, 21% *sempre* prepararam a avaliação juntos e 15% *poucas vezes*. Neste sentido, os professores regentes reafirmam o já sinalizado pelos professores de apoio em que a maioria deles não tiveram experiências de prepararem a avaliação conjuntamente.

No trabalho com a turma, o questionário perguntava sobre o trabalho em conjunto com a classe toda. Os professores de apoio responderam que 43% deles *sempre* trabalhavam em conjunto, 26% *quase sempre*, 17% *poucas vezes* e 10% *nunca* haviam trabalhado em conjunto com a classe toda.

Os professores regentes, em relação a este trabalho em conjunto com a classe toda, informaram que 42% deles *sempre* trabalhavam em conjunto,

26% *poucas vezes*, 21% *quase sempre* e 4% *nunca* trabalhavam em conjunto com a classe toda.

Estes dados tornam clara uma certa incoerência com as informações obtidas em relação ao planejamento das atividades, haja vista que obtivemos como resposta que 63% dos professores de apoio *nunca* ou *poucas vezes* haviam feito o planejamento com o professor regente. Todavia, temos aqui os dados de que 43% destes mesmos professores *sempre* trabalhavam em conjunto com a classe toda. Nosso questionamento se refere ao tipo de trabalho em conjunto, uma vez que se apenas um dos docentes planejou, pensou e elaborou as atividades para aquela aula, como estava ocorrendo essa parceria no desenvolvimento da aula sendo que o outro docente não participou deste planejamento? Ele é apenas um executor? Como faz a mediação deste conhecimento com os alunos se não esteve efetivamente no planejamento desta aula? Como sabe e reflete os objetivos da aula se não construiu a elaboração dos mesmos?

Reforçamos o exposto por Silva e Maciel (2005) quando analisaram alguns itens necessários a atuação do professor de apoio, entre eles:

Observação das necessidades da criança, estabelecimento de metas de trabalho juntamente com o professor da turma ou da disciplina, busca e elaboração de recursos e materiais didáticos, planejamento cooperativo (professor de apoio, professor da turma, professor especializado...), fazer parte da rotina da turma, acrescentando um olhar ao grupo e a cada um, avaliando juntamente com o professor o processo de ensino aprendizagem. (apud TARTUCI; SILVA; FREITAS, 2013, p. 6, grifos nossos).

Ao serem questionados sobre a orientação em conjunto das atividades do aluno com NEE, os professores de apoio informaram que 35% *sempre* faziam com o professor regente, 35% *quase sempre* o faziam em conjunto, 23% *poucas vezes* orientavam em conjunto e 4% *nunca* orientaram em conjunto com o professor regente.

O professor regente nos informou por meio de suas respostas sobre a mesma questão que 32% *sempre* orientavam juntos, 31% *quase sempre*, 23% *poucas vezes* e 7% *nunca* orientavam as atividades do aluno com NEE junto ao professor de apoio.

Esta é uma informação relevante ao considerarmos que o aluno com NEE deve ser considerado aluno da escola e não apenas do professor de apoio. O

trabalho com este aluno deve ser feito por todos os professores da turma, pois o professor de apoio não pode assumir a condição de professor particular do aluno com NEE.

Neste sentido, corroboram os autores Mousinho et al. (2010, p. 2) quando defendem: “[...] o professor de apoio deve ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança”.

Em relação a essa situação de outro profissional partilhando o mesmo espaço de trabalho, ou seja, a classe comum, Tartuci (2011, p.1784) faz referência a alteração da dinâmica da sala de aula e da prática pedagógica do professor regente que “passa a compartilhar a docência com outro profissional”. A autora apresenta uma crítica a algumas observações realizadas em suas pesquisas e orientações de estágios de alunas do curso de Pedagogia, que evidenciaram: “a presença do professor de apoio muitas vezes desobriga o professor regente da docência em relação ao estudante com NEE e o professor de apoio, por sua vez, deixa de ser apoio e passa a ser o professor particular deste estudante, substituindo o professor regente”. (TARTUCI, 2011, p.1785).

De acordo com Mouzinho et al. (2010, p.104):

A atuação do mediador também diz respeito a atividades que favoreçam a interação do professor com aquela criança. Ter outro adulto na turma atuando com uma criança específica, não exclui o professor da relação com seu aluno. O mediador deve estar apto a orientar o professor com estratégias que favoreçam o comportamento interativo com o aluno. O mediador não pode esquecer que a turma, incluindo a criança que ele atua, tem um professor para conduzi-la. É fundamental ter sensibilidade para que o professor não se sinta invadido, mas que ele entenda o mediador como um parceiro profissional que entrou na turma dele para somar.

Ainda em relação ao trabalho colaborativo entre professor de apoio e professor regente, perguntamos aos professores regentes, participantes desta pesquisa, quais as experiências de planejamento das atividades e avaliação sem o professor de apoio. Os professores regentes informaram que 37% deles *sempre* o faziam, 21% *poucas vezes* o fizeram, 20% *nunca* planejaram na ausência do professor de apoio e 15% *quase sempre* planejaram sem o professor de apoio.

No entanto, cabe lembrar o item já apresentado nesta análise em que os professores de apoio afirmaram 31% *nunca* terem planejado todas as

atividades em conjunto e o item que dispõe que 43% *nunca* terem feito a avaliação em conjunto com o professor.

Oportuno reforçarmos a importância do trabalho colaborativo. O professor de apoio pode contribuir muito com a prática do professor regente, desde que tenha condições, incluindo aqui a participação no planejamento, avaliação, preparação de materiais, sendo criadas possibilidades para que sua presença seja de fato aproveitada, atuando de maneira colaborativa e não individual.

Silva e Maciel (2005, p.1783) afirmam que

[...] este professor veio complementar o trabalho do professor titular e ao ter o papel de reconhecer as necessidades educacionais especiais e definir e implementar respostas educativas para estas necessidades passa a ser um elemento fundamental no processo de inclusão destes estudantes, porque além do papel de definir deverá criar condições de aprendizagem através de práticas educativas “alternativas”.

Para isso, a questão sobre a troca de informações sobre o aluno com NEE se fez necessária. Gostaríamos de saber se esses professores tinham essa prática, de conversar sobre o aluno com NEE. As respostas nos informaram que 81% dos professores de apoio *sempre* trocavam informações, 10% *quase sempre* e 3% *poucas vezes*.

Visando à proposta de ensino colaborativo, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009 apud VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141), afirmam:

É preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

Assim, o quadro abaixo apresenta os indicadores de trabalho colaborativo entre os professores de apoio e professores regentes, conforme as respostas obtidas:

Quadro 16- Síntese dos indicadores do trabalho colaborativo entre professor de apoio e professor regente.

Trocam informações sobre o aluno com NEE	1º lugar	81%
Trabalham juntos com a classe toda	2º lugar	42%
Realiza o planejamento das atividades e da avaliação sem o professor de apoio	3º lugar	37%
Fazem juntos a orientação das atividades do aluno com NEE	4º lugar	32%
Preparam a avaliação juntos	5º lugar	21%
Planejam todas as atividades juntos	6º lugar	18%

Fonte: dados da autora.

Este quadro nos mostra que a atividade de colaboração predominante entre os professores de apoio e regentes foi a troca de informações sobre o aluno com NEE (81%), seguidas do trabalho com a classe toda (42%). O planejamento das atividades e da avaliação pelo professor regente sem o professor de apoio foi a 3ª atividade predominante, ocorrendo em 37% dos professores, o que justifica o planejamento em conjunto de todas as atividades aparecer como o último na escala, sendo feito apenas por 18% dos respondentes da pesquisa. Ainda, a orientação em conjunto das atividades do aluno com NEE foi a 4ª colocada com 32% das respostas que sinalizavam sempre realizar esta prática. A preparação da avaliação em conjunto, foi apontada por 21% dos professores, ocupando 5º lugar nesta hierarquia elaborada.

Neste íterim oportuno se faz a escola pensar em que momentos podem haver essa troca entre professor de apoio e professor regente, consequentemente qual o espaço para o planejamento em conjunto, preparação das atividades e da avaliação. Daí a escola se rever, se organizar para possibilitar práticas mais inclusivas.

4.5 INDICADORES DE TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES DE APOIO COM OUTROS DOCENTES DA ESCOLA

Buscamos também saber do trabalho colaborativo do professor de apoio com outros profissionais da escola. Entendemos que, conforme Matos e Mendes (2014, p.31) há a “demanda da construção de uma cultura colaborativa nas escolas”. Para tanto, concordamos que:

O trabalho, numa escola inclusiva, passa por um trabalho de equipa dos profissionais (Ainscow, 1991; Porter, 1997), onde a partilha e a co-responsabilização é para todos. O trabalho cooperativo é uma das estratégias a desenvolver não só entre os alunos, mas também entre os diferentes profissionais que colaboram no processo educativo. (SANCHES, 2011, p. 215).

Assim, os quadros 17 e 18 a seguir apresentam informações que nos revelam como se dava o trabalho na perspectiva colaborativa dos professores de apoio com os outros profissionais do ambiente escolar.

Quadro 17- Trabalho colaborativo do professor de apoio na escola na perspectiva do professor de apoio

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Trabalha com outros profissionais da escola incluindo a direção	8,95%	7,46%	20,89%	62,68%	0
Trabalha com a coordenação/supervisão escolar	10,44%	2,98%	19,40%	67,41%	0
Trabalha com outros colegas docentes: Educação Física, Biblioteca, projetos	0	2,98%	13,43%	83,58%	0

Fonte: dados da autora.

Quadro 18- Trabalho colaborativo do professor de apoio na escola na perspectiva do professor regente

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Ele trabalha com outros profissionais da escola incluindo a direção	4,68%	12,50%	20,31%	54,68%	7,81%
Ele trabalha com a coordenação/supervisão escolar	6,25%	10,93%	20,31%	54,68%	7,81%
Ele trabalha com outros colegas docentes: Educação Física, Biblioteca, projetos	1,56%	4,68%	12,5%	76,56%	4,68%

Fonte: dados da autora.

Em relação ao trabalho com os gestores, 62% dos professores de apoio afirmaram que *sempre* trabalhavam com a direção, 20% *quase sempre*, 8%

nunca e 7% *poucas vezes*. Os professores regentes informaram que 54% dos professores de apoio *sempre* trabalhavam com a direção, 20% *quase sempre*, 12% *poucas vezes* e 4% *nunca*. De fato, o que observamos é que a maioria dos professores estavam buscando um trabalho com a direção da escola.

Acreditamos que a gestão escolar de uma escola que se pretenda inclusiva, precisa se organizar quanto as estratégias e recursos que possibilitem a vivência desta prática inclusiva, daí a necessidade da direção escolar estar ativamente envolvida neste processo, de modo que se sinta corresponsável, não delegando tudo à figura do professor de apoio e sim assumindo com todos os profissionais da escola, a tarefa da inclusão dos alunos com NEE.

Para Flores (2011b): “Vale ainda destacar que o processo de inclusão perpassa por todos os funcionários da escola. Professores coordenadores, diretores, auxiliar de limpeza, de secretaria. Uma escola inclusiva necessariamente precisa pensar de forma inclusiva”.

Carvalho (2009) indica em sua pesquisa que os professores de apoio devem ter como perfil competências pessoais, sociais e técnico-científicas. Esta autora defende que entre as competências sociais estão saber relacionar-se e criar empatia; dentre as competências pessoais destacamos estar disponível e saber ouvir e a formação especializada e as experiências do saber fazer são integrantes das competências técnico-científicas.

No município onde ocorreu a pesquisa, há no quadro dos profissionais da escola, a função de supervisor, sendo aquele que trabalha com o professor todos os aspectos pedagógicos de sua prática. Dessa maneira, perguntamos também aos professores de apoio como era o trabalho com este profissional, que de certa forma, é a referência pedagógica da instituição escolar municipal.

As respostas ficaram em torno de 67% *sempre* trabalhava, 19% *quase sempre*, 10% *nunca* e 2% *poucas vezes*. Do mesmo modo, os professores regentes reforçaram as respostas visto que as escalas são bem semelhantes: 54% *sempre*, 20% *quase sempre*, 10% *poucas vezes* e 6% *nunca*.

Concordamos com Flores (2011b): “Compartilhamos da ideia de que pensar a escola de forma inclusiva deve ser a função de todos na unidade escolar. O professor de apoio deve se constituir um elemento a mais para que o princípio da inclusão possa acontecer.”

Quanto ao trabalho do professor de apoio com outros colegas professores que tinham contato com o aluno com NEE, sem ser o professor regente da turma, as respostas informaram: 83% *sempre*, 13% *quase sempre* e 2% *poucas vezes* terem realizado a parceria com estes professores.

O professor regente nos informou que dos profissionais de apoio 76% *sempre* trabalhavam, 12% *quase sempre*, 4% *poucas vezes* e 1% *nunca* haviam trabalhado com os outros professores da unidade escolar.

As respostas nos mostram que provavelmente o trabalho com os outros professores da turma estava estabelecido com mais facilidade do que com os professores regentes (quadros 12 e 13, em que aproximadamente 42% dos professores de apoio informaram *sempre* terem trabalhado com o professor regente).

Sanches (2011) reitera que há uma tendência de isolamento dos professores. “A disponibilidade para experimentar esta cooperação parece ainda um pouco longe das prioridades do professor de apoio e do professor do regular, talvez porque nenhum deles quer perder o estatuto profissional que tem vindo a usufruir.”

Jordão, Jordão e Tartuci (2011, p.3784), corroboram com a autora ao destacarem que:

[...] muitos professores regentes ainda se sentem incomodados com a presença de outro profissional inserido na sala de aula, dificultando de alguma forma o entrosamento profissional necessário para um desempenho melhor do aprendizado do aluno com necessidades educativas especiais.

Nesta perspectiva, Bergamaschi, Cardoso e Tartuci (2011, p.289) defendem que “o comprometimento de toda a equipe escolar poderá possibilitar a construção de saberes a partir de estudos e reflexões sobre a realidade e de um projeto de inclusão para a instituição de ensino”.

Jordão, Jordão e Tartuci (2011), ao analisarem os discursos dos professores de apoio quanto a clareza de seu papel na atuação junto aos alunos com deficiência na educação inclusiva, teve como resultados: ser mediador do conhecimento e aprendizagem, orientar e propor atividades, trabalhar com toda a equipe escolar, ser carinhoso e amoroso, acompanhar o aluno e dar suporte educacional, intelectual e social. Observamos nestes relatos algumas indicações de

trabalho individualizado com o aluno, no entanto a tentativa de um trabalho colaborativo com a equipe da escola precisa ser valorizada.

Todavia, defendemos que uma escola inclusiva deve valorizar e estimular os professores a uma parceria pedagógica, em que todos ganhem e não reforcem a competição e sim a cooperação. O envolvimento de todos os profissionais da escola só pode ser positivo quando se considera que o aluno com NEE é de toda a escola e por meio da colaboração é possível contribuir com a formação deste sujeito.

4.6 TRABALHO COLABORATIVO COM A COMUNIDADE EXTERNA

Na pesquisa, buscamos também levantar informações referentes ao trabalho dos professores de apoio com os pais, a comunidade e profissionais externos a escola, sobretudo aqueles que atendem os alunos com NEE como psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos entre outros.

Os quadros 19 e 20 abaixo apresentam os resultados: 43% dos professores de apoio afirmaram que *sempre* trabalhavam com os pais, 28% *quase sempre*, 26% *poucas vezes* e 1% *nunca* haviam trabalhado com os pais do aluno com NEE. Os professores regentes confirmaram a informação dizendo que 48% dos professores de apoio *sempre* trabalhavam com os pais, 21% *quase sempre*, 17% *poucas vezes* e 7% *nunca* o fizeram.

Quadro 19- Trabalho colaborativo do professor de apoio com a comunidade escolar na perspectiva do professor de apoio

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Trabalho com os pais	1,49%	26,86%	28,35%	43,28%	0
Trabalha com a comunidade	43,28%	34,32%	10,44%	8,95%	2,98%
Trabalha com outros profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta operacional)	46,26%	43,28%	2,98%	4,4,7%	2,98%

Fonte: dados da autora.

Quadro 20- Trabalho colaborativo do professor de apoio com a comunidade na perspectiva do professor regente

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Ele trabalha com os pais	7,81%	17,18%	21,87%	48,43%	4,68%
Ele trabalha com a comunidade	32,81%	31,25%	12,5%	17,18%	6,25%
Ele trabalha com outros profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta operacional)	50%	26,56%	6,25%	10,93%	6,25%

Fonte: dados da autora.

Em relação aos pais é necessário destacar que menos da metade dos professores de apoio (43%) tinham como prática um trabalho com as famílias dos alunos com NEE. Ainda, 28% *quase sempre*, 26% *poucas vezes* e 1% *nunca* desenvolveu seu trabalho buscando parceria com os pais.

Entendemos que esta deve ser uma das vertentes a se buscar aprimorar, no sentido de que as famílias, assim como os alunos, sentindo-se parte, inseridos no contexto escolar, tenham espaço para participação efetiva em toda a vida acadêmica de seus filhos. Ademais, também destacamos que os professores de apoio, assim como o professor regente, devem estar juntos nas conversas formais e informais com as famílias, não se pode delegar essa função a apenas um, tendo em vista que o aluno é responsabilidade de ambos e que estes devem trabalhar em parceria.

Quanto a comunidade, as respostas dos professores de apoio indicam que 43% *nunca* trabalharam com a comunidade, 32% *poucas vezes*, 10% *quase sempre* e 8% *sempre*. Os professores regentes informaram que 32% de seus professores de apoio *nunca* trabalharam com a comunidade, 31% *poucas vezes*, 12% *quase sempre* e 17% *sempre*, ou seja, temos aqui que mais da metade dos professores, em torno de 70% deles *nunca* ou *poucas vezes* realizaram algum trabalho com a comunidade.

Sanches (2011) alerta que a escola inclusiva defende um trabalho com todos. Entendemos a relevância do trabalho com a comunidade e da mesma, conhecer o professor de apoio e o seu papel no contexto educacional. Esta foi uma das dificuldades apresentadas por Bergamaschi, Cardoso e Tartuci (2011) na pesquisa com professores de apoio em que os mesmos relataram que os próprios

funcionários da escola não sabiam do papel do professor de apoio e algumas pessoas da comunidade não conheciam o mesmo.

Quanto aos outros profissionais envolvidos com os alunos com NEE e que conforme Sanches (2011) deveriam constituir com todos os professores da escola uma “equipe de resolução de problemas”, os professores de apoio, ao serem questionados do trabalho com eles, informaram: 46% *nunca* o fizeram, 43% *poucas vezes*, 4% *sempre* e 2% *quase sempre*. Da mesma forma, as respostas dos professores regentes foram alarmantes, vejamos: 50% dos professores de apoio *nunca* trabalharam com esses outros profissionais, 26% *poucas vezes*, 10% *sempre* e 6% *quase sempre*.

Ou seja, temos aqui, ao reunirmos as escalas *nunca* e *poucas vezes*, um total de 89% dos professores de apoio que quase não tiveram experiências de trabalho com estes profissionais que podem contribuir tão grandemente com o trabalho educacional e inclusivo do aluno com NEE no sentido de oferecer informações, orientações, busca de soluções, avaliação, trocas de ideias e experiências entre eles. Portanto, isto sugere que estes professores não tinham informação nenhuma dos atendimentos psicológico, fonoaudiológico, com fisioterapeuta ou terapeuta ocupacional e outros do atendimento educacional especializado. Sabemos da importância destes atendimentos aos alunos com NEE e da relevância do trabalho desta equipe multidisciplinar, assim, reforçamos a necessidade desta relação ser fortalecida e possibilitados os momentos de um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no atendimento aos alunos com NEE.

Cabe questionar: numa escola inclusiva, com um projeto inclusivo, o que tem acontecido para que o professor de apoio não tenha desenvolvido esta parceria com os profissionais que fazem atendimento ao aluno com NEE? Seria mais um indicativo de um trabalho isolado deste professor? Por que não possibilitar momentos de troca?

4.7 ORIENTAÇÕES RECEBIDAS PARA O APOIO AOS ALUNOS COM NEE

Um dos pontos já apresentados nesta pesquisa se refere a necessidade de formação, informação e definição do papel do professor de apoio. Aqui já foram apresentados estudos que informam a dificuldade de orientações nos documentos legais e teóricos quanto ao papel do professor de apoio. Matos e Mendes (2014), Sanches (2007, 2011), Tartuci (2011), Jordão, Jordão e Tartuci (2011) já apontaram as dificuldades do trabalho do professor de apoio a ausência de definição de seu papel e a necessidade de formação dos professores.

Deste modo, buscamos informações com os nossos participantes, professores de apoio e professores regentes com professores de apoio em sua sala, sobre se receberam e de quem receberam orientações quanto ao trabalho do professor de apoio nas escolas. Os quadros 21 e 22 informam estes dados.

Quadro 21- Orientações recebidas pelo professor de apoio para a sua prática docente

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Recebe orientações do professor regente de classe	11,94%	13,43%	16,41%	56,71%	1,49%
Recebe orientações do professor da Sala de Recursos Multifuncionais	22,38%	34,32%	11,94%	29,85%	1,49%
Recebe orientações do supervisor/auxiliar de supervisão	7,46%	13,43%	28,35%	50,74%	0
Participa de formação sobre professor de apoio/inclusão de alunos com NEE ou temas relacionados	23,88%	47,76%	11,94%	16,41%	0
Recebe orientações da equipe de Educação Especial do município	25,37%	49,25%	16,41%	8,95%	0
Recebe orientações de outros profissionais externos a escola que atendem o aluno com NEE	49,25%	37,31%	7,46%	1,49%	4,47%

Fonte: dados da autora.

Os professores de apoio nos informaram por meio do questionário que: 56% *sempre* recebiam orientações do professor regente, seguidos de 50% que *sempre* recebiam orientações do supervisor ou auxiliar de supervisão, 29% *sempre* recebiam orientações do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, 8% da

equipe de Educação Especial do município e 1% de outros profissionais externos a escola que atendiam o aluno com NEE.

Uma informação que nos chama a atenção se refere a 49% dos professores de apoio afirmarem *nunca* terem recebido orientação dos profissionais externos e ainda 23% *nunca* terem participado de cursos de formação sobre professor de apoio/inclusão de alunos com NEE ou temas relacionados seguidos de 47% dos professores de apoio que disseram *poucas vezes* terem participado destes cursos. Estas duas últimas escalas que se referem a cursos de formação totalizam 70% dos professores de apoio que *nunca* ou *poucas vezes* estiveram em formação específica para a função que desempenham.

Destacamos aqui a pesquisa de Bergamaschi, Cardoso e Tartuci (2011) que apresentaram dados de uma quantidade de 14% de seus pesquisados com dificuldades de atuação do professor de apoio na inclusão do aluno com NEE relacionadas a falta de saberes e de formação acadêmica. “A falta de saberes e formação acadêmica para atuação na educação inclusiva são aspectos que dificultam o desempenho dos professores de apoio de escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Catalão e região.” (BERGAMASCHI; CARDOSO; TARTUCI, 2011, p.289). Portanto, respalda nossa preocupação quanto ao escore expressivo de 70% dos professores de apoio, participantes de nossa pesquisa, nunca ou poucas vezes terem participado de formação específica para sua função, visto que a ausência de saberes interfere na atuação deste profissional.

Ainda, considerando o já exposto nesta análise de que tínhamos no perfil destes educadores a grande maioria com menos de 1 ano desempenhando a função, consideramos ser fundamental a oferta e a participação dos mesmos neste tipo de formação continuada, tendo em vista a necessidade de conhecimento e aprofundamento para o bom exercício de sua prática.

Quadro 22- Orientações recebidas pelo professor de apoio para o desenvolvimento do trabalho na visão do professor regente

AÇÃO	NUNCA	POUCAS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	NÃO ASSINALOU
Ele recebe orientação do professor regente	9,37%	25%	17,18%	43,75%	4,68%
Ele recebe orientações do supervisor/auxiliar de supervisão	4,68%	32,81%	17,18%	43,75%	1,56%
Ele participa de formação sobre professor de apoio/inclusão de alunos com NEE ou temas relacionados	28,12%	39,06%	9,37%	20,31%	3,12%
Ele recebe orientações da equipe de Educação Especial do município	20,31%	53,12%	12,5%	12,5%	1,56%
Ele recebe orientações de outros profissionais externos a escola que atendem o aluno com NEE	37,5%	45,31%	6,25%	6,25%	4,68%

Fonte: dados da autora.

Os professores regentes, questionados pela mesma pergunta, reiteraram aproximando os resultados dos professores de apoio quanto a sempre receberem orientações deles mesmos (43%), do supervisor ou auxiliar de supervisão (43%), da equipe de Educação Especial do município (12%) e de outros profissionais (6%).

Em síntese, ao agregarmos os dados referentes ao item *sempre*, podemos perceber hierarquicamente, numa escala decrescente, a origem das orientações recebidas pelo professor de apoio para a sua prática:

Quadro 23- Síntese das orientações recebidas pelo professor de apoio para a sua prática

Recebe orientações do professor regente de classe	1º lugar	56%
Recebe orientações do supervisor/auxiliar de supervisão	2º lugar	50%
Recebe orientações do professor da Sala de Recursos Multifuncionais	3º lugar	29%
Participa de formação sobre professor de apoio/inclusão de alunos com NEE ou temas relacionados	4º lugar	16%
Recebe orientações da equipe de Educação Especial do município	5º lugar	08%
Recebe orientações de outros profissionais externos a escola que atendem o aluno com NEE	6º lugar	01%

Fonte: dados da autora.

Este quadro aponta em 1º lugar, considerando a frequência nas respostas dos professores de apoio, que as orientações recebidas eram provenientes do professor regente, fato que aponta um indicador de trabalho colaborativo em 56% dos professores de apoio pesquisados.

Em 2º lugar (50%), os professores de apoio informaram que recebiam mais orientações do supervisor/auxiliar de supervisão, seguidas das orientações advindas do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (29%). A relação com este professor, poucas vezes foi citada na pesquisa, o que provavelmente nos revela que se trata de uma prática pouco vivenciada, podendo estar relacionada ao fato de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ocorre no período inverso ao da aula regular frequentada pelos alunos com NEE e os seus professores de apoio e regentes, podem não ter muito contato com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Entendemos que esta não é uma situação favorecedora da inclusão escolar, haja vista que conforme já argumentamos demasiadamente, é importante o trabalho colaborativo entre todos e o professor do AEE pode contribuir de maneira significativa na troca de ideias, orientações e experiências com os professores do aluno com NEE. Flores (2011b) afirma que o aluno é da escola e não do professor de apoio.

As orientações recebidas por meio da participação em formação sobre professor de apoio/inclusão, conforme a frequência nas respostas, ficaram apenas em 4º lugar com a escala de 16% dos professores de apoio. Dado que foi confirmado nas perguntas abertas do questionário, quando muitos professores de apoio apontaram entre as necessidades, a de formação em cursos, palestras e encontros.

Poucos frequentes, conforme quadro 21, foram as orientações da equipe de Educação Especial do município (8%) e dos outros profissionais que atendem o aluno com NEE (1%). Estes últimos dados, que na hierarquia se apresentaram em 5º e 6º lugar respectivamente, é um dos alvos de nossa preocupação, sobretudo também porque estas informações aparecem novamente quando indagamos os professores de apoio sobre as dificuldades para sua atuação. Entendemos que a equipe especializada do município assim como os outros especialistas que atendem os alunos com NEE fora da escola, devem ter encontros, momentos propícios a orientações a esses professores que estão diariamente com os alunos com NEE. É urgente a criação de possibilidades desta parceria. Algo que,

acreditamos que requer uma organização da gestão da escola, assim como do próprio órgão executor do sistema, de modo que privilegie as ações de sua equipe especializada in loco, atendendo, formando e informando o professor de apoio.

A relação entre educação especial e educação regular deve ser unida para a construção da educação inclusiva. Sem essa relação de apoio, próxima, não temos a educação inclusiva. Dorziat (2013, p.990) aponta que na inclusão, os educadores que sempre ensinavam aos estudantes considerados normais, como se fosse um único modelo de desenvolvimento, devem rever seus conceitos pois os alunos com NEE deixam de ser responsabilidade apenas dos especialistas para se tornarem alvos de todos os profissionais, num trabalho coletivo e multidisciplinar.

Na perspectiva inclusiva colaborativa, o professor de apoio deve atuar junto ao professor regente, levando o aluno com NEE e os outros alunos a interagirem, garantindo a participação efetiva no processo de aprendizagem. Os recursos disponibilizados aos alunos devem ser colocados a serviço da classe e do professor da classe, constituindo a cooperação.

Com todas essas possibilidades apresentadas pela literatura, concordamos com Tartuci (2011) quando afirma que a atuação do professor de apoio só é importante se, se traduzir em mudanças profundas nas condições de atendimento desses alunos. Para tanto, a necessidade de parcerias com toda a escola, com todos os envolvidos neste processo de inclusão escolar, além do desejo, da expectativa de que é possível, são condições importantes para a atuação deste profissional num viés mais pedagógico e colaborativo.

A seguir, apresentaremos a análise dos dados de natureza qualitativa derivados dos relatos descritos pelos participantes no questionário.

4.8 PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO

Uma das propostas desta pesquisa, ao dar voz aos professores de apoio e professores regentes, era possibilitar, por meio dos questionários, espaços para que os participantes apresentassem o seu entendimento sobre o papel do professor de apoio. A análise aqui apresentada, deriva dos dados qualitativos obtidos por meio das questões abertas dispostas no questionário. A intenção era

perceber como os professores entendiam sua função. Assim sendo, uma das questões do questionário enviado aos participantes indagava: Qual é o papel do professor de apoio?

Pudemos também observar, por meio da literatura pesquisada, a necessidade dessa definição. Todos os professores responderam a esta pergunta e as respostas obtidas indicaram variadas concepções, ou seja, havia ainda concepções equivocadas, assim como havia aquelas que já reconheciam o papel do professor de apoio na perspectiva inclusiva. Estas respostas foram organizadas em subcategorias sendo elas: 4.8.1) Papel socializador do professor de apoio; 4.8.2) Trabalho isolado e individual do professor de apoio; 4.8.3) Atividades realizadas no apoio junto aos alunos com NEE e 4.8.4) Parceria entre professor de apoio e professor regente, conforme apresentamos a seguir:

4.8.1 Papel socializador do professor de apoio

Aproximadamente 22% dos professores de apoio (15) e 26% dos professores regentes (17) apresentaram em seus relatos, indicações de um entendimento de que o seu papel estava mais voltado a socialização e integração do aluno com NEE no espaço escolar.

Ajudar o aluno [...] a socializar-se. (PA02)

Desenvolver a autonomia e autoestima, buscar integrar o aluno especial no processo ensino/aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável. (PA12)

Auxiliar o aluno a superar suas dificuldades de comportamento e socialização com os colegas. (PA59)

Orientar, auxiliar nas atividades, tranquilizar e ensinar. (PA 65). Esta concepção foi confirmada pela professora regente (PR01): Acompanhar, auxiliar, orientar, tranquilizar, ensinar o aluno com necessidades especiais.

A professora regente (PR07) afirmou que o papel do professor de apoio era: *facilitar a aprendizagem e o relacionamento do aluno com a comunidade escolar.*

Para outra professora regente (PR47): *o papel do professor de apoio é contribuir com a socialização e interação dos alunos.*

O próprio nome já diz o professor de apoio deve contribuir/apoiar o trabalho em sala, auxiliando, ajudando como um todo, assim contribuindo com a socialização e interação entre todos os alunos. (PR49)

Ser amigo do aluno, dar segurança... (PR59)

Atender as necessidades especiais do aluno, visando seu bem-estar, desenvolvimento, socialização dentro do ambiente escolar. (PR61).

Estes relatos nos revelam uma concepção que mais se aproxima do modelo da integração que da inclusão. Dorziat (2013, p.993) alerta para os cuidados com as narrativas que tenham uma “roupagem de inclusão nos moldes da integração”.

Aqui faz-se necessário remetermos aos outros autores que apontam que essa preocupação estritamente com a socialização ao ambiente não possibilita a inclusão escolar do aluno com NEE.

Para Flores (2011b, p.3718) “a criança com deficiência não pode ir para a escola apenas para ser socializada. A Escola precisa desempenhar um papel maior que esse na vida de qualquer criança”.

Acreditamos que, considerando o direito a educação como um direito legítimo de todos, defendemos que a inclusão escolar dos alunos com NEE, seja entendida como oferta de educação, possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento e não o jargão de que a inclusão seja a socialização destes alunos.

Preocupa-nos, os próprios professores de apoio defenderem esta concepção equivocada que poderia estar refletindo em suas práticas, ou seja, a preocupação maior estava voltada mais a socialização do que a aprendizagem.

Todavia, os dados já apresentados e analisados nesta pesquisa não refletem essa relação feita por alguns participantes referente ao papel do professor de apoio com a socialização dos alunos com NEE. Isto se caracteriza como uma contradição dos participantes, pois estavam preocupados com a socialização, mas demonstraram uma atuação dos professores de apoio destoante, pois se referiram a uma prática junto a carteira do aluno (quadro 13), de modo individualizado (quadro 8), poucas vezes em grupo, portanto, com poucas possibilidades de interação com os demais alunos da sala.

Desta forma, concordamos com Rodrigues (1989, apud CARVALHO, 2009, p.55):

A inserção do professor de apoio nas escolas é uma medida quase consensual para a garantia da inclusão, mas por si só, não garante o adequado atendimento dos alunos com necessidades educacionais. A atuação desse professor só é importante se, se traduzir em mudanças profundas nas condições de atendimento desses alunos.

Portanto, a definição do papel do professor de apoio é uma necessidade eminente, tendo em vista a reflexão dos próprios professores para uma atuação numa perspectiva inclusiva e não segregadora.

4.8.2 Trabalho individual e isolado

Esta subcategoria foi organizada, devido identificarmos na maioria das respostas dos professores de apoio (aproximadamente 53%) relacionadas ao papel do mesmo, indicações de uma prática pedagógica mais individualizada, um trabalho restrito ao aluno com NEE. Pudemos perceber nestas respostas, que os professores de apoio entendiam que seu trabalho deveria ser voltado exclusivamente ao aluno com NEE.

Auxiliar a aluna nas suas atividades educacionais de forma particular, dando especial atenção as suas particularidades e peculiaridades. (PA52)

Auxiliar o aluno nas suas dificuldades, orientá-los nas realizações de suas atividades, acompanha-los nas atividades extraclasse. (PA46)

Em muitos casos é um porta voz do aluno. (PA44)

No meu pensar o professor de apoio deve auxiliar e orientar o aluno com novas estratégias as atividades pedagógicas e trabalhar individualmente suas limitações. (PA09)

Os professores regentes, ao serem questionados quanto ao papel do professor de apoio também evidenciaram em suas respostas um entendimento de que se trata de um trabalho individualizado. Dos 64 professores que responderam o questionário, 30 deles, ou seja, quase 50% apresentaram em suas respostas a concepção de que o professor de apoio tem o papel de atender as necessidades do aluno com NEE. Em geral, as respostas foram em torno de: *Ajudar o aluno em suas dificuldades*, portanto, de maneira direta, individualizada. Vejam:

É um mediador, um facilitador que possibilita uma aprendizagem mais efetiva e um ensino mais individualizado no atendimento ao aluno. (PR08).

Mediar o processo de ensino e aprendizagem de forma “direta” com o aluno, estabelecendo apoio em situações que requerem atendimento individual. (PR14)

É de extrema importância pois realiza o atendimento individual dos alunos com NEE. (PR54).

Tartuci (2011, p. 10) apresenta uma crítica ao trabalho isolado, que acaba por rotular o aluno ou relacioná-lo exclusivamente a professora de apoio. Para esta autora isso caracteriza “uma negação da criança no próprio espaço escolar”. Ela reitera em suas pesquisas a importância da prática do professor de apoio estar mais voltada a sala toda.

Alguns professores de apoio, aproximadamente 20%, evidenciaram por meio de suas respostas, uma concepção inicial de trabalho com a turma, do apoio a toda a classe.

Apoiar o aluno que necessita de ajuda visando a autonomia desse aluno, se possível ajudar outros alunos da sala também, mas a prioridade sempre é do aluno especial. (PA38)

Intermediar a realização das atividades do aluno em sala e fora dela. Suprir suas necessidades de locomoção, aprendizagem, alimentação ou higiene se necessário, auxiliar em sala outras crianças se necessário. (PA18)

Realizar a mediação dos conteúdos apresentados pelo regente da sala. Auxiliar em sua higiene pessoal, locomoção física e participação cotidiana em sala, passeios, Educação Física entre outros e verificar se há necessidade de outras crianças. (PA19)

Entre os professores regentes participantes da pesquisa, apenas dois fizeram alguma referência a um trabalho com a sala toda, no entanto de modo mais voltado a socialização, conforme anteriormente analisado, vejamos:

Colaborar para com o processo educacional apoiando os alunos na realização das atividades e contribuindo para com a socialização e interação. (PR47)

O professor de apoio é de fundamental importância para o andamento das aulas e atendimento do aluno, pois o apoio desse professor facilita a intervenção do professor regente ao aluno com necessidades especiais e também aos demais alunos. (PR56)

Baptista (2002, p.167) afirma que “a maioria dos alunos exige uma outra organização de atividades que considere as suas características [...] são

pessoas que aprendem em modo absolutamente singular e individual”. Deste propósito, todos os alunos podem ser beneficiados pela presença do professor de apoio atuando para a classe e não apenas para o aluno com NEE. Esta prática deixaria de lado a individualização e promoveria mais momentos de parceria entre os alunos, trabalho em grupos e inclusão nas atividades da sala.

4.8.3 Atividades realizadas pelo professor de apoio junto aos alunos com NEE

Outra análise possível a partir das respostas dos professores quanto ao papel do professor de apoio foi em relação as atividades realizadas pelo professor de apoio junto aos alunos com NEE, analisada anteriormente nos dados quantitativos desta pesquisa.

Foi possível observar em alguns relatos de professores de apoio, aproximadamente 8,95%, que em algumas situações, as atividades são elaboradas pelo professor regente.

Dar apoio as atividades preparadas pela professora conforme adaptação curricular respeitando o direito de aprendizagem do aluno. (PA45)

Realizar o apoio pedagógico ao aluno com NEE de modo que o mesmo participe junto com os colegas de classe de todas as atividades propostas pelo professor garantindo sua real inclusão no espaço escolar. (PA15)

Estar auxiliando o aluno na execução das atividades propostas pela professora regente. (PA55).

Foram poucas as vezes (5,97%) que apareceram nas respostas do professor de apoio, o atendimento junto aos alunos com NEE a partir de atividades elaboradas pelo próprio professor de apoio.

Acompanhar e orientar o aluno em suas necessidades e adaptar as atividades. (PA57)

Auxiliar o aluno em suas dificuldades físicas e de aprendizagem, muitas vezes realizando atividades preparadas por mim. (PA30)

Dorziat (2013, p.996) defende como “uma das primeiras condições para o êxito educativo a necessidade e um sólido trabalho de equipe entre os

educadores com o propósito de confluência de saberes”. A autora reforça que um educador não deve prescindir do outro.

Entre os professores regentes, foram poucas as respostas (6,25%) relacionando o papel do professor de apoio a preparação das atividades.

Oferecer o suporte necessário para a realização das atividades, bem como o domínio dos objetivos, adaptando-as quando necessário (com a professora regente). (PR32)

Auxiliador na adaptação do aluno no ambiente escolar, desenvolvendo atividades específicas ao grau de dificuldade da criança. (PR34)

Atender as necessidades do educando, desenvolvendo atividades específicas para o mesmo, auxiliando em sua adaptação no ambiente escolar. (PR35)

Dar suporte para o aluno PNE acompanhando-o em suas atividades, adaptando-as quando necessário e estabelecendo novas estratégias para que este aluno atinja objetivos para determinados conteúdos/atividades. (PR28)

Oportuno mencionar aqui, em relação ao comentário acima apresentado pela professora regente que, ao se referir as novas estratégias, seria mais adequado que estas fossem aproveitadas por todos os alunos, num enfoque mais inclusivo e não exclusivamente ao aluno com NEE, conforme citado por ela com a expressão: *para que este aluno*.

Na proposta do trabalho colaborativo, o envolvimento do professor de apoio e do professor regente, desde a preparação das atividades dos alunos, é fator essencial na busca da inclusão escolar dos alunos com NEE.

4.8.4 Parceria entre professor de apoio e professor regente

Alguns professores de apoio (13%), definiram como seu papel uma articulação com o professor regente. Aqui, salientamos algumas indicações de trabalho colaborativo, no sentido de perceber professores que já estão identificando esta como uma possibilidade de trabalho e parte de sua função como professor de apoio. Destacamos, no entanto, que é necessária uma ampliação deste entendimento, visto que ainda está relacionado a um trabalho individual ao aluno com NEE.

É atuar junto com o professor regente dando todo o suporte e apoio para o aluno com necessidade especial. (PA42)

O professor de apoio tem o papel de auxiliar o aluno com NEE na sala regular e desenvolver o seu trabalho em parceria com o professor regente. (PA29)

... Além disso, deve-se trabalhar em conjunto com a professora regente da sala regular para que assim, consiga obter bons resultados. (PA28)

Orientar, estimular, criar situações de ensino e aprendizagem juntamente com o professor regente. (PA24)

Atuar em parceria com o professor regente na aprendizagem do aluno direcionando o atendimento em todas as necessidades do mesmo. (PA6)

Os professores regentes, a minoria deles (7%), também nos revelaram alguns indícios de trabalho em parceria com o professor de apoio ao responderem sobre o papel deste profissional:

Auxiliar o professor regente nos planejamentos individuais do aluno com deficiência, bem como na orientação dos conteúdos, na aplicação de provas e outras rotinas diárias de sala de aula. (PR15)

O professor de apoio tem o papel de auxiliar o aluno com NEE na sala regular e desenvolver o seu trabalho em parceria com o professor regente. (PR29)

Oferecer o suporte necessário para realização das atividades, bem como o domínio dos objetivos, adaptando-as quando necessário (com a professora regente). (PR32).

Parceiro em sala de aula, dando atendimento e apoio individual e direcionado a aluno com NEE. (PR38)

Ser o suporte, o mediador mais próximo do aluno que vem para somar com o aluno e com o professor regente. (PR45)

Jesus (apud FLORES, 2011a) faz uma reflexão sobre a necessidade da colaboração na busca da escola de qualidade:

A problemática vivenciada hoje pela escola para garantir uma escola de qualidade para todos, por sua complexidade, não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Esse processo exige colaboração, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação.

4.9 EXPECTATIVAS QUANTO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NEE NA SALA REGULAR

Os próprios alunos, muitas vezes, têm baixa expectativa, reflexo das inúmeras situações de fracasso já vivenciadas no percurso escolar. Dorziat (2013) aponta que os alunos com NEE estão na escola regular sem nenhuma expectativa de evolução na sua aprendizagem, devido às práticas pedagógicas segregadoras.

Assim, entendemos que o professor de apoio precisa ter uma boa expectativa de aprendizagem de seus alunos com NEE, a fim inclusive de resgatar a sua autoestima e possibilitar situações de sucesso na escola. Warwick (apud RODRIGUES, 2000, p.114) aponta entre as características de uma escola eficaz: “Altas expectativas dos professores sobre o progresso de todos os alunos”.

Desta maneira, incluímos no questionário encaminhado aos participantes, professores de apoio e professores regentes, uma questão relativa a expectativa de aprendizagem dos alunos com NEE na sala de aula regular.

Apenas um professor de apoio não respondeu a esta questão, no entanto isso nos preocupa, pois acreditamos que a expectativa do professor de apoio é bastante importante para o trabalho junto aos alunos com NEE.

Para organizar as respostas, numa análise pormenorizada, elencamos algumas subcategorias: 4.9.1) Relação da expectativa com a socialização dos alunos com NEE; 4.9.2) Baixa expectativa de aprendizagem dos alunos com NEE; 4.9.3) Expectativa de aprendizagem dependente das características dos alunos com NEE e 4.9.4) Ausência de expectativa de aprendizagem dos alunos com NEE conforme apresentamos a seguir.

4.9.1 Relação da expectativa com a socialização dos alunos com NEE

A pergunta constante do questionário era: Você tem expectativas quanto a aprendizagem dos alunos com NEE na sala de aula regular? Se sim, quais? Se não, por quais motivos?

Mesmo sendo uma questão referida especificamente a expectativa de aprendizagem, vários professores de apoio (23%) responderam fazendo referência a socialização. Esta informação nos chamou a atenção porque, provavelmente estes professores ainda entendiam que a aprendizagem possível dos alunos seria apenas a de socialização. Veja:

Sim. Acredito que a inclusão na sala regular é importante para a aprendizagem da interação social e das habilidades sociais. Na medida em que o aluno em questão aprende a se socializar, ele se apropriou das regras sociais. (PA65)

Tenho expectativa na socialização. (PA53).

Sim na socialização, possibilitando vivenciarem situações culturais. Em relação ao cognitivo, o desenvolvimento está estabilizado, não há autonomia para realizar as atividades. (PA35)

Nos chama a atenção este último relato, visto que, conforme esta professora fica explícito que para o aluno com NEE, o processo inclusivo não permite a expectativa de aprender, está limitado apenas a expectativa de socializar.

As respostas (PA28 e PA66) nos permitem entender que para esses professores de apoio a socialização é um meio para favorecer a aprendizagem, derivadas, provavelmente de uma perspectiva interacionista, assumidas consciente ou inconsciente destes professores.

Sim, a inclusão desse aluno na sala de aula regular possibilita a sua socialização, a superação das dificuldades e a melhoria do aprendizado. (PA28). Sim, pois ele está se socializando com os alunos de aula regulares e aprendendo melhor em equipes e com o apoio do professor. (PA66)

Entre os professores regentes, também verificamos algumas respostas (aproximadamente 20%) relacionadas à socialização dos alunos com NEE conforme segue:

Expectativas de crescimento e avanço pessoal, uma vez que apresenta bom vínculo com a professora de apoio. (PR38)

Sim, o aluno se torna capaz de interagir e evoluir com os colegas, ele é parte do grupo, apesar de suas limitações. (PR15)

A experiência que eu tenho, principalmente este ano é mais para a socialização. (PR12)

A socialização é um grande ganho para sua autoestima. (PR51)

Jordão, Jordão e Tartuci (2011, p. p.3783) também verificaram em suas pesquisas que “os dizeres dos professores revelam uma perspectiva assistencialista, vinculada a uma condição de atenção que não tem o caráter de competência pedagógica”. É um ranço que temos em relação à educação especial o entendimento de que é responsabilidade apenas do professor do atendimento

educacional especializado a aprendizagem dos alunos com NEE. É triste observar, conforme Glat (2007), o discurso de que cabe aos professores do ensino comum apenas aceitar os alunos para a socialização.

4.9.2 Baixa expectativa de aprendizagem dos alunos com NEE

Alguns professores de apoio (5%) apresentaram em suas respostas, uma baixa expectativa de aprendizagem de seus alunos, ou seja, não esperavam que eles aprendessem significativamente, ou até mesmo, pareciam se contentar com o mínimo de aprendizagem de seus alunos. Veja:

Sim, que ele aprenda pelo menos o básico. (PA40)

Que consiga se não todo, mas alguma parte do conteúdo. (PA18)

Ainda, outros (5%) professores de apoio demonstraram que as suas expectativas estavam mais relacionadas ao tempo e, que provavelmente não veriam as aprendizagens dos seus alunos, pois se tratava de algo que demandaria tempo maior que os outros alunos.

Depende do caso, a longo prazo. (PA23)

A aprendizagem é um processo lento e longo, necessitando ajuda constante para que haja uma evolução no processo de ensino aprendizagem. (PA42)

Depende muito de cada caso, alguns alunos conseguem ter um aprendizado satisfatório, outros demoram muito mais tempo. (PA55)

Os professores regentes participantes (em torno de 18%), apresentaram também em suas respostas uma baixa expectativa ou faziam relação ao tempo de aprendizagem dos alunos com NEE, conforme segue:

Acho muito particular, cada caso é um. Só evoluem a seu tempo. (PR 32)

Poucas. O aluno tem muitas limitações e deveríamos ter uma formação. (PR10)

As expectativas são baixas, pois eles tem limitações biológicas que não permitem ir além, neste caso as expectativas são mínimas e o mínimo já é muito e plausível para eles. (PR24)

Para Flores (2011b, p.3717) o “grande desafio da escola é oferecer condições para que os alunos aprendam conteúdos e se tornem sujeitos do processo de ensino-aprendizagem”. Concordamos com Rodrigues ao referenciar a importância do professor no processo educacional inclusivo. Rodrigues (2000, p.11) sinaliza: “[...] o professor com todo o conjunto de competências e experiências que tem é certamente o principal recurso em que a Educação Inclusiva se pode apoiar.”

Portanto, entendemos que para organizar as metodologias adequadas, o professor precisa acreditar nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam NEE.

4.9.3 Expectativa de aprendizagem dependente das características dos alunos com NEE

Chamou-nos atenção algumas respostas dos professores de apoio (13%) que evidenciaram que suas expectativas estavam na dependência do esforço do aluno, seu interesse e dedicação. Ou seja, a responsabilidade da aprendizagem seria do aluno, de seu empenho individual.

O discurso da meritocracia chegou as vozes dos professores, no sentido de que o sucesso ou fracasso escolar, dependem do mérito individual e não das condições existentes. Escobar (2014, p. 9) discute essa temática e faz referência aos autores Dubet (2003, 2004) e Bourdieu (1980, 1980a):

A meritocracia em seu plano ideal leva a todos alcançarem melhores posições sociais devido sua própria conquista/esforço, contudo no plano real em uma sociedade desigual este princípio é cruel, pois nem todos saem do mesmo lugar social, alguns entram nesta corrida com mais vantagens que outros. (apud ESCOBAR, 2014, p.9).

Patto (1999) aponta que há uma produção histórica e social do fracasso escolar, atrelada ao modo capitalista de pensar. Quando pensamos em fracasso, inevitavelmente estamos atrelados a um padrão e conseqüentemente estamos provocando exclusão de alguém.

Para Sanches (2011, p.291) “a escola e a sua gramática não é questionada” e “o aluno continua a ser o principal responsável pelo seu

sucesso/insucesso”. A expectativa positiva não estava relacionada à necessidade da escola se rever, sua metodologia, seus recursos, a organização da sala e da escola.

No caso dessa aluna em específico, sim, tenho muitas expectativas, pois é interessada e esperta. (PA01)

Sim, o aluno não possui problemas cognitivos, logo ele tem todas as condições de prosseguir nos estudos, além de ser muito dedicado. (PA 38)

No caso desse aluno (2015) tenho sim expectativas para a aprendizagem dele pois é bastante esforçado. (PA36)

Sim, dependendo do comprometimento que cada aluno de apoio apresenta, uns aprendem mais, outros menos. (PA43)

Sobre esta concepção dos professores, a respeito do fracasso escolar, Carvalho (2009, p. 125) reforça:

No imaginário coletivo dos educadores, o fracasso é produzido, predominantemente, por culpa do aluno que, segundo muitos: é pouco inteligente, com problemas de comportamento, defasado intelectualmente, é oriundo de famílias muito pobres, desajustadas e sem exemplos domésticos a serem seguidos como ideais de vida.

Os professores regentes, também evidenciaram em alguns relatos (4,68%) relação da expectativa de aprendizagem às características individuais, a capacidade do aluno, veja:

Sim, no caso do meu aluno, ele tem bom raciocínio lógico matemático, realiza todas as atividades propostas, apenas não fala e por isso não lê. (PR03)

Sim pois ele é muito inteligente mas necessita de apoio e também de estímulo e auxílio em casa. (PR47)

Percebemos nesses relatos, a concepção de que o sucesso depende exclusivamente do aluno. Nessa perspectiva Tartuci (2011) quando a escola se homogeneiza, é internalizada a exclusão e os alunos, à margem do ensino-aprendizagem, permanecem na escola sem desenvolver as aprendizagens desejadas e a responsabilidade pelo seu fracasso é atribuída a esse sujeito. Considera-se então que: “a exclusão e a inclusão são representações dos processos sociais excludente e includentes, típicos da sociedade capitalista. (MICHELS, 2006 apud TARTUCI; SILVA; FREITAS, 2013).

Escobar (2014, p. 21) corrobora ao afirmar:

Mesmo reconhecendo as limitações da instituição educacional, ainda o que mais fortemente aparece nas falas dos professores não é a estrutura escolar, mas sim o grupo familiar ao qual este aluno provém e o desinteresse individual do estudante pelos estudos. Estes ambos pontos se relacionam diretamente com os princípios meritocráticos.

A escola está organizada para o aluno que aprende, culpabilizando o fracasso escolar na pessoa, no aluno. Conforme Dall'acqua e Vitaliano (2010, p. 25), com base em Rodrigues:

De certa forma, a escola organizou-se historicamente para ser indiferente às diferenças, com práticas homogêneas, fato que contrasta com a proposta de educação inclusiva que prevê o atendimento e respeito às diferenças, que implica mudanças, especialmente nos procedimentos relacionados ao currículo escolar e ao sistema de avaliação.

Neste sentido, Carvalho (2009, p. 96) alerta a necessidade de a escola enfrentar suas dificuldades:

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda `diversidade de características de seu aluno.

À medida que a escola repensar as metodologias, recursos, estratégias e suas próprias práticas objetivando a inclusão, deixando de culpar o aluno pela não aprendizagem, todos vão ganhar, sejam os alunos com NEE e ainda os que não as apresentam.

4.9.4 Ausência de expectativa de aprendizagem dos alunos com NEE

Alguns professores de apoio (aproximadamente 10%), revelaram em suas respostas a ausência de expectativas de aprendizagem de seus alunos com NEE. As informações se apresentaram desde uma crítica a inclusão, até a crença de que a escola especial seria o local mais adequado para estes alunos.

Depende, se for necessidade que seja intelectual, não tenho muitas expectativas, pois as escolas especializadas oferecem mais, se for apenas motora, a expectativa é normal de aprendizagem. (PA08)

Não, a aluna já está na escola há 7 anos e não apresentou grandes avanços, está estacionada no seu grau de aprendizagem que são referentes ao 1º ano. (PA33)

Depende do tipo de necessidade de cada aluno. Acho que a “inclusão” mesmo não existe. A criança se frustra por não conseguir desenvolver as atividades da turma. (PA37)

Mas aprenderiam muito mais se frequentassem escolas próprias, com professores especializados. (PA43)

Há casos que o aluno não consegue se adaptar a uma sala de aula regular. (PA02)

Estas respostas nos chamaram a atenção e nos alertaram da necessidade de um apoio a estes professores, visto que se eles estão para contribuir com o processo de inclusão escolar e possuem estas concepções quanto a aprendizagem dos alunos, dessa forma podemos questionar: como estão ocorrendo suas práticas?

Sanches e Teodoro (2007, p.114), em relação ao papel do professor e sua sensibilidade para a concretização da inclusão, afirmam:

O professor, se for sensível à diversidade da classe e se acreditar que essa diversidade é um potencial a explorar, tem necessidade de conhecer os seus alunos do ponto de vista pessoal e socioantropológico, o que fará através da recolha de dados que lhe vão permitir refletir sobre as características pessoais e socioculturais, para os considerar quando trabalha; tem necessidade também de um saber pedagógico que vá permitir-lhe conceber dispositivos de diferenciação pedagógica adequados às características, interesses, saberes e problemas dos seus alunos, numa atitude reflexiva, usando a investigação-acção como estratégia educativa de resolução de problemas.

Professor que só vê o fracasso não vê o processo, os constantes progressos. O conhecimento é processual, é e deve ser considerado constante, em processo. À medida que valorizamos apenas os resultados, buscamos quantificar conhecimentos, estamos criando parâmetros, selecionando e classificando, de certo modo, produzindo exclusão, reforçando estereótipos, agindo para o preconceito e não contra ele.

Identificamos relatos de dois professores que apontaram irregularidades no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE:

Mais ou menos. Acredito que da forma como é feito o trabalho é mais de exclusão do que de inclusão. Do ponto de vista social é muito bom, mas do pedagógico é muito difícil. (PA 51)

Depende da necessidade educacional apresentada pelo aluno. Só incluí-lo no ensino regular não é o suficiente para que este aluno desenvolva integralmente. (PA17)

Bergamaschi, Cardoso e Tartuci (2011) alertam para a situação em que a presença do professor de apoio muda a dinâmica da sala de aula e pode marcar a diferença, reforçando a exclusão ao invés da inclusão. Esta é uma preocupação considerando que há entre próprios professores de apoio, a concepção de que as dificuldades são maiores que as possibilidades.

Os professores regentes, também apresentaram nas respostas (14%) relatos de ausência de expectativa de aprendizagem de seus alunos com NEE.

No caso específico não. A aluna não teve avanços nesses 7 anos de escola, permanecendo limítrofe sua aprendizagem aos mínimos conteúdos do 1º ano escolar. (PR34)

Acho que esses alunos deveriam frequentar escolas preparadas para recebê-los e atendê-los com professores especializados. (PR25)

Sim, quando as dificuldades são motoras e físicas (leves) mas quando há deficiência intelectual comprometedora, penso ser melhor uma Escola Especializada. (PR05)

Acredito que não, pois este aluno apresenta outros comprometimentos, dificuldades, além da deficiência visual. Para ele seria melhor uma escola que atendesse tais necessidades com maior conhecimento. (PR 18)

Concordamos com Mantoan (apud SOUZA; VALENTE; PANNUTI, (2015, p.10879): “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação a capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajuda-los a vencer os obstáculos escolares”.

Reforçamos que não é suficiente admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir a permanência e a qualidade na formação do indivíduo, ou seja, não há inclusão quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula. É preciso promover a aprendizagem a todos os que ali estão!!!!

4.10 DIFICULDADES PARA DESEMPENHAR A FUNÇÃO DE PROFESSOR DE APOIO

Em relação as suas dificuldades/necessidades para desempenhar a sua função, todos os professores de apoio responderam a essa questão, no entanto, cabe aqui explicarmos que neste item encontramos certa dificuldade na análise, devido a questão solicitar ao mesmo tempo as dificuldades e as necessidades. Algumas respostas não ficaram claras, se os professores estavam apontando dificuldades vivenciadas ou necessidades solicitadas. Desta maneira, acreditamos que o ideal seria que esta pergunta fosse desmembrada em duas perguntas numa replicação da pesquisa, tendo uma questão que perguntasse das dificuldades e outra das necessidades. Sendo assim, para a elaboração das categorias de análise apresentadas a seguir, consideramos inicialmente as subcategorias relacionadas às dificuldades e na sequência analisaremos as necessidades descritas pelos participantes.

Entre as respostas dos professores de apoio e regentes sobre suas dificuldades se referiram à: 4.10.1) Dificuldades na relação com outros profissionais, 4.10.2) Dificuldades referentes aos materiais, 4.10.3) Dificuldades devido à pouca experiência na função de professor de apoio.

4.10.1 Dificuldades na relação com outros profissionais

Alguns professores de apoio (10%) apresentaram em suas respostas informações que se referem às dificuldades para o exercício da função decorrente da relação com outros profissionais.

A minha dificuldade é não poder contar com outros profissionais como fonoaudiólogo e fisioterapeuta (PA 38).

Aproximação dos profissionais da área da saúde que atendem esses alunos. (PA63)

Esta resposta nos remete aos dados analisados no quadro 19 em que pudemos verificar que 46% dos professores de apoio nunca fizeram trabalho em parceria com esses profissionais que também fazem atendimento aos alunos com NEE. Esta situação se reflete nas dificuldades que podem surgir no exercício da

função, pela ausência de troca de informações, orientação, apoio e ajuda mútua que esses profissionais podem desenvolver com o professor de apoio.

Buscar ajuda com profissionais e pesquisas (PA12)

Tenho dificuldades pois é um trabalho em conjunto, escola, família e equipe de profissionais especializados. (PA27)

De acordo com Bergamaschi, Cardoso e Tartuci (2011, p.290): “o trabalho do professor de apoio só alcançará seus objetivos uma vez que for realizado por toda a comunidade escolar, que estando informada e preparada sobre o assunto poderá buscar alternativas para solucionar os problemas do cotidiano”.

Em relação ao trabalho colaborativo com o professor regente percebemos relatos como: “*Tenho dificuldade, pois a comunicação verbal com o professor não existe*”. (PA44)

Esta informação é reforçada quando analisamos os relatos dos professores regentes, vejamos:

Sim, pois a mesma falta, não é muito aberta nem disposta a auxiliar, apoiar no trabalho como um todo em sala de aula. (PR47)

Sim, acho que ela poderia auxiliar mais. (PR10)

Dorziat (2013, p.995) defende que sejam criadas estratégias de parceria multidisciplinar, envolvendo os profissionais da educação regular e os da especial, numa “perspectiva transformadora” e entende que uma das primeiras condições para o êxito educativo é um trabalho de equipe entre os educadores.

Salientamos a relevância da parceria entre professor de apoio e professor regente de modo que haja o auxílio entre ambos e a inclusão escolar dos alunos com NEE seja favorecida e potencializada no sentido de alinhar as ações, compartilhar informações e elaborar materiais específicos para cada aluno.

4.10.2 Dificuldades referentes aos materiais

Ainda entre as dificuldades apresentadas, observamos que tanto os professores de apoio (11%) como os professores regentes (8%) fizeram referência ao trabalho com os materiais.

Muito pouco. Só em trabalhar com material concreto por causa do manuseio por parte do aluno. (PA46)

Falta de alguns materiais necessários. Exemplo: livros em braile que não são fornecidos, jogos, etc. (PA57)

A Escola necessita de materiais pedagógicos para o trabalho do professor atingir seus objetivos. Materiais concretos adaptados, acessibilidade, mais formação para os professores de apoio. (PA64)

Algumas vezes sim. Sinto que nos faltam recursos e respaldo para aprimorarmos o trabalho, o aproveitamento dos materiais e das atividades. (PR08)

Sim, maior interesse pelo desenvolvimento do apoio. Buscar mais informações como trabalhar com o aluno e confeccionar materiais. (PR44)

As pesquisas de Tartuci (2011), evidenciaram que as práticas dos professores de apoio tinham relação com adaptações de atividades, modificação de metodologia e adaptação de material. “Enfim, as alterações realizadas por eles têm o caráter de apoiar, intervir e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem”. (TARTUCI, 2011, p.1789).

A Resolução integrante da Deliberação nº 02/03 CEE-PR que fixa as Normas para a Educação Especial na Educação Básica para alunos com NEE presentes no Sistema de Ensino, faz referência a necessidade de, junto ao professor de apoio, a previsão de “recursos, técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem” (PARANÁ, 2003, p.20).

Deste fato, entendemos, que os relatos destes professores, revelaram essa lacuna em relação aos materiais, considerando que, por se tratar de uma dificuldade, os mesmos anseiam também por maiores informações quanto a elaboração destes recursos.

4.10.3 Dificuldades devido à pouca experiência na função de professor de apoio

As respostas dos professores de apoio (aproximadamente 11%) referentes às dificuldades, apresentaram relação com a pouca experiência na função de professor de apoio, o que já foi discutido nesta análise.

Seguem alguns relatos dos professores de apoio que nos chamaram a atenção:

A cada novo conteúdo tenho um desafio interno de buscar soluções. (PA56)

Já senti dificuldades em desempenhar meu trabalho como professora de apoio de um aluno TOD. (PA36)

Sim, muitas vezes por se tratar da primeira experiência como professora de apoio, neste caso específico tive dificuldades quando a aluna apresentou uma série de sintomas (incluindo vômitos) choro para ficar na escola, e mesmo em contato com a família. (PA23)

Sim porque é uma função nova, estou me adaptando com o aluno e suas necessidades. (PA20)

Sim, planejamento das atividades, dúvidas de como trabalhar com esse aluno (atividades iguais, diferentes?). (PA60)

Os professores regentes, em torno de 4%, fizeram relação com a formação, conforme este relato: *Necessita ter formação, experiência e muita disposição. (PR20)*

Corroboramos com Tartuci (2011, p. 1787) visto que a formação deve ser uma constante neste processo:

A proposta inclusiva passa necessariamente pela formação continuada dos educadores e dos outros profissionais da escola e deve se constituir em prática cotidiana, em espaço de diálogo, de construção de parcerias, de planejamento coletivo e de discussão e reflexão sobre as práticas e saberes construídos.

Destacamos aqui, o já analisado nesta pesquisa, sobre a rotatividade destes professores de apoio. Desta forma, esta dificuldade referente a pouca experiência, além da formação em serviço para o bom desempenho da função, precisa considerar a necessidade de manutenção do professor na mesma, senão a cada ano, o grupo de professores de apoio é alterado e essas dificuldades não são superadas.

4.10.4 Dificuldades em relação às famílias

Complementando e reforçando os dados do quadro 19 que apresenta as relações de parcerias do professor de apoio, verificamos um quantitativo de 46% que estabelecem relações com as famílias, pudemos constatar que 4 professores de apoio identificaram suas dificuldades exclusivamente no trabalho com os pais.

Resistência e dificuldade de relacionamento com a família (PA31)

Sim em alguns momentos devido a resistência dos pais do aluno com NEE, em estar buscando atendimento educacional especializado e outros profissionais externos a escola (PA28)

Encontro dificuldades no trabalho em conjunto escola e família. (PA27).

Jordão, Jordão e Tartuci (2011, p. 11) em sua pesquisa com professores de apoio, também obteve como dificuldades a ausência de materiais didático, falta de apoio da família e do professor regente, de reconhecimento e credibilidade de seu trabalho, em que as autoras remetem a necessidade de uma atuação de “caráter mais colaborativo com o professor”.

Por sua vez os professores regentes não apresentaram dificuldades relacionadas ao trabalho junto às famílias.

4.10.5 Ausência de dificuldades

Dos 67 professores de apoio que responderam o questionário, 22 (32%) disseram simplesmente não ter dificuldades no desempenho de sua função e justificaram. Entre as justificativas encontramos: “gostar do faz” (PA15), “buscar ajuda dos colegas ou superiores” (PA61), “por ter apoio e suporte para exercer a função” (PA18), “abertura para opinar e conversar com a professora regente, supervisão e família” (PA 53), “pela confiança da gestão escolar para o trabalho” (PA04), “a boa vontade em realizar o trabalho” (PA58), “por ter vários cursos de especialização e aprender com o dia a dia da sala de aula” (PA66) ou “por uma boa parceria com a professora regente” (PA22). Ainda uma resposta indicou que não haviam dificuldades “pois o aluno com NEE estava medicado” (PA41). A questão da medicalização⁷ no ensino deve ser considerada no processo de inclusão escolar, no entanto, não abordaremos aqui esta discussão.

Em relação aos professores regentes, a pergunta se referia a dificuldades no trabalho com o professor de apoio. Dos 64 respondentes, apenas 1 não respondeu a esta pergunta e 14 (21%) afirmaram não terem tido dificuldades, sem apresentar justificativa nas respostas.

⁷ Para compreensão do termo medicalização, sugerimos ler Collares e Moysés (1994, 2010) e Moysés e Collares (2013).

Cabe destacar aqui, que 41 professores regentes (64%) responderam que não possuíam dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho com o professor de apoio informando algumas justificativas, entre elas:

É tranquilo, o professor de apoio coopera e dá sugestões sempre que necessário. (PR59)

Não, temos muita facilidade em trocar informações e auxiliá-lo nas atividades do dia a dia. (PR33)

Não, as atitudes, como trabalhar com o aluno, conversávamos, chegávamos num denominador comum e desenvolvíamos as atividades. (PR09)

Não, a mesma é dinâmica, faz a adaptação simultânea para o aluno quando as atividades são iguais a da turma, é envolvente e decidida. (PR11).

Aqui destacamos a informação referente as atividades, visto que a fala destaca que, provavelmente haviam momentos em que as atividades não eram as mesmas.

Garcia (2004) afirma que professores de apoio e professores regentes devem desenvolver uma ação colaborativa na sala de aula e apesar de uma história carregada de estigmas sociais, preconceitos e estereótipos, rever a prática ancorada por concepções equivocadas buscando o rompimento das mesmas tendo em vista as possibilidades de aprendizagem dos alunos com NEE e o papel fundamental do professor neste processo.

Retomamos o quadro 17 desta análise que apresenta a hierarquização do trabalho colaborativo entre professor de apoio e professor regente ficando em 1º lugar, com 81% das respostas, a troca de informações sobre o aluno com NEE e em 6º lugar, com 18% das respostas, o planejamento em conjunto de todas as atividades.

Há três respostas dos professores regentes que relacionaram a ausência de dificuldades, devido ao trabalho realizado com toda a turma:

Não, nós temos um bom relacionamento e ela colabora bastante nas atividades, tanto do aluno como da turma. (PR03)

Não porque trabalhamos juntas buscando o melhor para os alunos atendidos e para a turma como um todo. (PR 42)

Não. Sempre está presente e pronta para me auxiliar. Quando estou atendendo os alunos com necessidades especiais, ela auxilia os outros da classe. (PR48)

Destes professores regentes, 19 (29%) apresentaram relatos em torno de “*trabalhamos em conjunto, ou trabalhamos em parceria.*” Dados estes que revelam uma atuação colaborativa entre os professores. Essa relação de considerar toda a turma tem fundamento nos ideais da inclusão, no entanto, vale retomarmos as informações do quadro 15 que trata do trabalho colaborativo do professor de apoio com o professor regente na perspectiva do professor de apoio, em que apenas 43% dos professores de apoio informaram sempre trabalhar em conjunto com o professor regente com a classe toda.

Ainda cabe salientar que obtivemos dois relatos de professores regentes informando que não haviam dificuldades, porque o professor de apoio não interferia na aula.

Não porque eu enquanto regente direciono a prática dela e ela corresponde apoiando o aluno para que ele acompanhe a minha dinâmica. (PR 21)

Não, o professor de apoio realiza seu trabalho sem interferir no andamento da aula como um todo. (PR57)

Ou seja, os professores participantes desta pesquisa entendem não haver dificuldades porque o professor de apoio não faz interferências em sua prática. Jordão, Jordão e Tartuci (2011) relatam em suas pesquisas os relatos de professores regentes que se sentiam incomodados com a presença de outro profissional inserido na sala de aula.

Por fim, em relação aos professores regentes que informaram não terem dificuldades no trabalho com o professor de apoio, destacamos a justificativa que faz relação com as competências do professor de apoio.

Não porque a professora de apoio é autônoma, já trabalhou em Sala de Recursos, tem conhecimento na área e sabe trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais. (PR58)

Para Mousinho et al. (2010 apud SOUZA; VALENTE; PANNUUTI, 2015, p.10880) “a parceria entre os profissionais de apoio e a escola favorece o estabelecimento de metas realistas no que se refere ao desenvolvimento.”

4.11 NECESSIDADES APRESENTADAS PARA O DESEMPENHO DA FUNÇÃO DE PROFESSOR DE APOIO.

Entre as necessidades apresentadas pelos professores de apoio, pudemos elencar algumas subcategorias: 4.11.1) Necessidades relacionadas a formação e orientações do professor de apoio e 4.11.2) Necessidades relacionadas a hora atividade do professor de apoio.

4.11.1 Necessidades relacionadas à formação e orientações do professor de apoio

Os professores de apoio nos informaram por meio de suas respostas (em torno de 22%) que há uma grande necessidade de receberem orientações, esclarecimentos, informações sobre as deficiências, participarem de cursos sobre o seu trabalho junto aos alunos com NEE.

Falta de preparo com cursos (PA43)

Necessito de orientações algumas vezes na questão de quanto posso exigir dele, até onde posso cobrar. E em questões burocráticas como avaliações, ele faz a mesma prova que os outros? Mesmo sabendo que ele não domina aquele conteúdo? (PA25)

A escola necessita além de materiais, de mais formação para o professor de apoio. (PA64)

Não há cursos para professores de apoio, os que fiz foram pelo Estado. Outros pela SME ano passado. (PA34)

Cursos, encontros que possibilitem desenvolver estratégias dentro da individualidade e necessidade de cada aluno. Grupos de estudos para formação mensalmente. (PA35)

Necessito de cursos direcionados nesta área (PA21)

Sinto a necessidade de ter mais orientações, talvez participar de um curso ou palestras para que eu possa em minha prática auxiliar melhor e colaborar para que o aluno se desenvolva. (PA07)

Para Sanches (2011, p. 308) a formação continuada tem o papel de se constituir em “elan necessário para que o acto educativo seja um acto criativo, com origem nos ambientes onde as situações se vivem e com a cumplicidade dos intervenientes, numa redescoberta contínua e sistemática de investigação e de ação”.

Imperioso reforçar que este dado é relevante, considerando que o professor de apoio exerce papel importante no processo educacional inclusivo, desta maneira, esta pesquisa ressalta novamente a necessidade de investimento na formação deste professor, com base em suas necessidades e possibilitando as orientações e informações necessárias a uma reflexão sobre a prática, para que a qualidade da oferta deste apoio aconteça de modo coerente, planejado, colaborativo, favorecendo a inclusão dos alunos com NEE que tem direito a educação de qualidade.

4.11.2 Necessidades relacionadas à hora atividade do professor de apoio

Os professores de apoio participantes da pesquisa, não são contemplados com hora atividade, ou seja, eles ficam o tempo todo com os alunos com NEE, nas diversas atividades e aulas que os mesmos participavam. Desta maneira, eram quase raros os momentos de planejamento e reflexão em conjunto, o que dificultava a parceria do trabalho, conforme os relatos abaixo:

Necessidade de tempo para pensar e preparar atividades diferenciadas pelo aluno. Nem sempre o que a professora dá em sala de aula consigo fazer adaptação. (PA10)

Hora atividade junto a professora regente para planejar as atividades propostas. (PA34)

Hora atividade para ser realizada junto a professora regente para contribuições das atividades propostas pela professora regente (PA35)

Entendendo a parceria entre os professores de apoio e regentes como um dos alicerces da inclusão escolar, reconhecemos junto a estes professores, a necessidade de organizar momentos de planejamento, reflexão e articulação a fim de contribuir nas práticas destes professores.

Considerando a análise das dificuldades e das necessidades apresentadas pelos professores de apoio e professores regentes, identificamos que as dificuldades em geral foram relacionadas a elaboração de materiais, pouca experiência na função de professor de apoio e na relação com outros profissionais e familiares. Quanto as necessidades pudemos verificar que são referentes a formação dos professores e a solicitação de hora atividade para o professor de apoio.

A seguir, apresentamos as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência advinda da investigação e as reflexões possibilitadas por meio dela, nos permitiram tecer algumas considerações reafirmando a importância do trabalho do professor de apoio no que se refere a inclusão escolar de alunos com NEE, bem como as contribuições do trabalho colaborativo do referido professor com o professor regente, com os demais profissionais e familiares envolvidos com o desenvolvimento destes alunos.

Durante o processo do levantamento bibliográfico, tivemos dificuldades em encontrar referências que tratassem especificamente do tema, no entanto os estudos encontrados contribuíram de modo significativo para se discutir os dados apresentados, fato que possibilitou o conhecimento e aprofundamento da temática.

Avaliamos que a metodologia utilizada na pesquisa, considerando a quantidade de participantes e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram suficientes e adequados para atingir os objetivos propostos, sobretudo, porque nos permitiu ter acesso a informações de natureza objetiva e descritiva.

Também, conforme já mencionamos na análise de dados, entendemos que uma das limitações desta pesquisa está relacionada a pergunta referente as dificuldades e necessidades dos professores de apoio para sua prática, que deveria ser desmembrada em duas perguntas para facilitar a análise e categorização dos dados.

Ao finalizar este estudo destacamos como resultados mais relevantes, tendo em vista o objetivo de aprimorar as práticas dos referidos professores na direção de promover a educação inclusiva os seguintes dados.

Em primeiro lugar, como aspecto mais preocupante, foi a constatação de que a modalidade de intervenção mais praticada era o atendimento ao aluno com NEE de modo individualizado, sendo o local a própria carteira do aluno, dentro da sala de aula, modo que contrapõe as orientações da literatura especializada que indica que esta forma de organização é, de certa forma excludente.

Além disso, os dados evidenciaram que na prática, há uma divisão do trabalho entre o professor regente e professor de apoio, sem parcerias estabelecidas de maneira mais sistematizada, o que mantém a segregação do

aluno, reproduzindo o modelo da Educação Especial segregado e não inclusivo. Destarte, ficou clara a urgência de definição do papel do professor de apoio na perspectiva inclusiva para ambos os grupos de participantes: professor de apoio e professor regente, visto que por meio dos dados identificamos que os professores sentem a necessidade de oferta de formação continuada que esclareçam as suas atribuições, ou seja, a delimitação do papel de cada um no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

Esta informação nos remete a uma reflexão mais profunda, que nos permitimos realizar aqui de maneira breve: quais sentimentos têm estes professores de apoio ao chegarem na sala de aula para desenvolver esta função? O que eles sabem sobre ela? O que aprenderam sobre inclusão escolar?

Considerando a organização do espaço ocupado pelo professor de apoio e o aluno com NEE na classe comum do ensino regular, de modo separado, paralelo, num canto da sala, temos indícios dos sentimentos vivenciados por eles, sendo dúvidas, medos, confusão, ansiedades. As percepções que tem de sua prática decorrem desses sentimentos, gerados por meios das relações que vivenciam neste contexto. Ainda, os dados obtidos nos permitiram informações sobre suas dificuldades, inseguranças vivenciadas por professores de apoio e regentes quanto as práticas que deveriam desenvolver, em como pode ser organizado o trabalho.

A formação destes professores, bem como de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar, deve permitir uma reflexão e ressignificação do papel do professor de apoio, do espaço e do lugar que deve ser ocupado por esse professor no contexto escolar.

O professor regente da classe é o interveniente mais citado em relação ao trabalho colaborativo em termos de troca de informações e atuação em sala de aula. No entanto, os professores de apoio também revelaram a dificuldade referente a falta de tempo para que a parceria fosse realizada em relação ao planejamento e preparação de materiais didáticos. Para o modelo da Educação Inclusiva, seria necessário que os professores aprendessem sobre os seus papéis numa perspectiva colaborativa, ou seja numa parceria nas tarefas, planejamento e no desenvolvimento das atividades. E para essas parcerias serem concretizadas, uma condição necessária é a previsão em uma carga horária específica para o

estabelecimento deste trabalho colaborativo e até mesmo a possibilidade de realização de planejamentos em conjunto com todos os profissionais envolvidos.

Sendo assim, indicamos que os documentos legais da política inclusiva do município em estudo sejam revistos e estudados com toda a Rede de Ensino, a fim de promover uma reflexão quanto as possibilidades de atuação do professor de apoio. Ainda, há a necessidade de critérios bem definidos sobre o perfil, formação e atribuições deste profissional, de modo que não seja uma função relegada a segundo plano, com professores rotativos ou portadores de laudos readaptados. Que sejam professores contratados para esta função e tenham formação adequada e coerente a prática que se almeja.

Outro aspecto que merece ser destacado é a colaboração entre os profissionais da saúde que têm relação com o desenvolvimento dos alunos com NEE, visto que neste estudo se evidenciou ser em sua maioria, bem limitada. Consideramos necessário ainda que esta prática seja ampliada, visto que uma equipe multidisciplinar pode oferecer subsídios significativos para melhoria das respostas educacionais dos alunos com NEE tais como recursos de tecnologias assistivas, orientações específicas sobre manejo de comportamentos entre outros.

Pudemos verificar que há professores de apoio que possuem poucas experiências de colaboração com as famílias, a comunidade e outros professores da escola. Esta informação nos revela uma demanda por ampliação dos meios e espaços de comunicação tendo em vista o estabelecimento de parcerias entre os professores de apoio e os familiares dos alunos com NEE.

Ainda, em relação a formação dos professores de apoio e regente, entendemos serem necessários os momentos de reflexão sobre a organização da forma de trabalho na perspectiva colaborativa assim como momentos para estudos sobre metodologias específicas relacionadas as necessidades educacionais especiais das diferentes categorias de deficiência que eles atendem, visto que muitas vezes falta-lhes tal conhecimento e conseqüentemente não são oferecidas as condições adequadas para a aprendizagem dos alunos com NEE.

Em relação as expectativas de aprendizagem, a pesquisa nos alertou quanto ao ranço persistente de alguns professores de que os próprios alunos são responsáveis por seu sucesso ou fracasso, sem o questionamento da organização da escola em termos de metodologia, materiais, concepções que favoreçam a aprendizagem e, conseqüentemente o desenvolvimento de todos os

alunos. Desta maneira, nossa pesquisa questiona a atuação do professor de apoio que não favorece a inclusão.

Pudemos verificar ainda, que as expectativas de aprendizagem dos professores de apoio e regentes em relação aos alunos com NEE, em geral, eram limitadas a socialização ou inexistentes, este dado se configura num desafio para todos nós, visto que precisamos capacitar estes professores e sensibilizá-los quanto as possibilidades de aprender destes alunos.

Neste sentido, destacamos nos relatos dos professores participantes a solicitação de formação por meio de cursos, palestras, trocas de experiências, eventos específicos sobre os alunos com NEE. Considerando estes dados sugerimos que seja realizado para os dois professores, de modo sistematizado e contínuo.

As análises desta pesquisa nos permitem indicar uma revisão da nomenclatura do professor de apoio, de modo que o mesmo seja identificado como apoio de todos os envolvidos no contexto escolar e não de um só aluno, como professor particular do mesmo. Portanto sugerimos que deva ser denominado de professor de apoio ao processo de inclusão.

Finalizamos nossas considerações, recomendando a continuidade das pesquisas que se debruçam nesta temática, buscando observar as práticas realizadas pelos professores de apoio, entendendo a sua relevância para a potencialização do apoio como recurso ao processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.

Oportuno se faz registrar neste espaço o crescimento pessoal da pesquisadora possibilitado pela realização da presente pesquisa. As reflexões, coleta de dados, análises, aprofundamento teórico, encontros com a orientadora que permitiram um novo olhar, uma ressignificação do próprio processo de inclusão escolar e a confirmação de que é preciso buscar, lutar e efetivar uma educação de qualidade a todos, em que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, a equidade e a igualdade juntas por uma sociedade mais justa e mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio R. Educação inclusiva. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3, p. 161-172, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora, 2006.

BERGAMASCHI, Elânia Maria Marques; CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcéria. O professor de apoio do ensino fundamental e os desafios vivenciados em suas práticas pedagógicas. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

BUENO, José Geraldo. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato. **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamental a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, PROESP, 2008. p. 31-47.

CALAIS, Sandra Leal. Delineamento de Levantamento ou Survey. In: BAPTISTA, Makilim Nunes. **Metodologias de pesquisa em ciências**: análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Filho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Temas em educação especial**: múltiplos olhares. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, PROESP, 2008. p. 105 -111.

CARVALHO, Maria Celeste. **Professores de apoio educativo**: mediadores? Como? Quando? 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Idéias**, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CORRÊA, Thaiza de Carvalho. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DALL'ACQUA, Maria Júlia C.; VITALIANO, Célia Regina. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, Célia Regina. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 19-30.

DÍEZ, Anabel Morina. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Revista Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 16-25, jan./jul. 2010.

DORZIAT, Ana. O profissional da inclusão escolar. **Revista Cadernos de Pesquisa**, Portugal, v. 43, n. 150, p. 986-1003, set./dez. 2013.

DUEK, Viviane P. Inclusão escolar: o que dizem, sentem e pensam os professores. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011. p. 584-592.

ESCOBAR, Tatiana P. Configurações do fracasso escolar na escola pública: um estudo a partir do discurso do professor da educação básica. In: ANPESUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. p. 1-23.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio./ago. 2000.

FLORES, Maria M. L. Políticas de inclusão escolar em Goiás: o papel dos professores de apoio. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011b. p. 3709-3720.

_____. Professores de apoio. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011a. p. 3701-3709.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano editora, 2003.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas na pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

GORTÁZAR, Ana. O professor de apoio na escola regular. In: COOL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.322-335.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out./dez. 2014.

JORDÃO, Uiara V.; JORDÃO, Maria L.; TARTUCI, Dulcéria. Discurso dos professores de apoio do estado de Goiás. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011. p. 3775-3787.

LEONARDO, Nilza S. T; BRAY, Cristiane T; ROSSATO, Solange P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José; VILELA, Fernanda Assalim. Tipos de pesquisas: enfoque na educação especial. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 9, n. 3, p. 285-292, 2009.

MATOS, Selma N.; MENDES, Eniceia G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan./abr. 2014.

MENDES, Enicéia G. M. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia, v. 22, n. 57, p. 93-109, May/Ago. 2010.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina. **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamental a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 92-122.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 2-8, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-4862010000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 set. 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Mônica Cintrão (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II Seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2013. p. 41-64.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/03**. Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003.

_____. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 01/16**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba, 2016.

_____. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 02/12**. 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. Curitiba, 2012a.

_____. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 04/12**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2012b.

_____. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 10/08**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2008.

_____. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 18/10**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: historias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PELOSI, Miryam B.; NUNES, Leila R. D. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 141-154, jan./abr. 2009.

PEREIRA NETO, Eloi Alexandre. **A ambivalência do papel do professor de apoio permanente em salas regulares do ensino fundamental**. 2009. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Desenvolvendo perguntas para pesquisas**. Tradução: Nivaldo Montigelli Jr. Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira, 2000.

RODRIGUES, David. **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2000.

ROLDÃO, Maria do C. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

ROJAS, Felipe Francisco Rodriguez; CORNEJO, Carlos Javier Ossa. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. **Estudios Pedagógicos**, v. 40, n.2, p. 303-319, 2014.

ROZA, Luiz Ricardo Alves Pessoa; DAMASCENO, Allan Rocha. Dificuldades de aprendizagem (da) na escola: contradições e perspectivas na formação docente para a afirmação da educação inclusiva. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 5, p. 127-142, 2005.

_____. **Em busca de indicadores de educação inclusiva**. Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, set. 2013.

SILVA, Karla F. W.; MACIEL, Rosângela Von M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? Centro de Educação da UFSM/RS. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005.

SOUZA, Fabíola F. I.; VALENTE, Pedro M.; PANNUTI, Maísa. O papel do professor de apoio na inclusão escolar. **EDUCERE**, Curitiba, p. 10875-10885, 2015.

STELMACHUK, Anaí Cristina L.; MAZZOTTA, Marcos J. S. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, maio/ago. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARTUCI, Dulcéria. **Re-significando o "ser professora"**: discursos e práticas na educação de surdos. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2005.

_____. Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011.

TARTUCI, Dulcéria; SILVA, Marcia Rodrigues da; FREITAS, Adriana de Oliveira. A formação de professores do atendimento educacional especializado e a formação do professor de apoio inclusão em Goiás: uma análise da legislação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DPCD/ DIVERSITAS/USP LEGAL, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2013.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Jomtien: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Enicéia G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** uma pesquisa colaborativa. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2013.

VITALIANO, Célia Regina. Educação inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. In: LIMA, Angela Maria de Sousa et al. **Inclusão:** debates em diferentes contextos. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 15-25.

_____. **Formação de professor para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. (Programa de Mestrado em Educação, Disciplina Optativa).

WARWICK, Cliff. O apoio às escolas inclusivas. In: RODRIGUES, David. **Educação e diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PROFESSORES DE APOIO

Questionário para o professor de apoio

Dados Pessoais:

Formação: _____

Especialização: _____

Idade: _____ Tempo de magistério: _____

Níveis que atuou: () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Tempo de trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais na função de professor de apoio: _____

Tempo de trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais em outra função: _____

Tempo de trabalho como professor regente de sala regular: _____

Dados do aluno com necessidades educacionais especiais que atende:

Diagnóstico do aluno que você atende:

() deficiência física () deficiência visual () deficiência auditiva

() Deficiência Intelectual () Transtornos Globais do Desenvolvimento ()

Outro _____

Descreva as dificuldades que o aluno apresenta no processo de aprendizagem: _____

O aluno com necessidades educacionais especiais que você apoia apresenta autonomia para:

Escrever () ()

Higiene () sim () não

Locomoção () sim () não

Alimentação () sim () não

Responda a alternativa que considera mais próxima ao seu trabalho diário como professor de apoio:

1. Quanto ao apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais:

1.1 Realizo o apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais individualmente:

() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

1.2 Realizo o apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais no pequeno grupo ou quando está em dupla com outro aluno:

() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

1.3 Realizo o apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais e aos demais alunos da sala que apresentam dificuldades na realização das atividades:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

1.4 Realizo o apoio direto ao aluno com necessidades educacionais especiais no desenvolvimento das mesmas atividades realizadas pelos demais alunos da turma:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

1.5 Realizo o apoio direto ao aluno com necessidades educacionais especiais em atividades preparadas pela professora regente diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

1.6 Realizo o apoio direto ao aluno com necessidades educacionais especiais em atividades diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala preparadas por mim:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

1.7 Realizo o apoio direto ao aluno com necessidades educacionais especiais em atividades diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala preparadas por mim e pela professora regente em parceria:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

1.8 Realizo o apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais em conjunto com a classe numa parceria com a professora regente:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

2. Quanto ao local de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais:

2.1 Faço o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais fora da sala:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

2.2 Faço o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais num canto da sala de aula:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

2.3 Faço o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais na sua carteira:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

3. Quanto ao trabalho com o professor da turma:

3.1 Planejamos todas as atividades juntos:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

3.2 Preparamos a avaliação juntos:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

3.3 Trabalhamos juntos com a classe toda:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

3.4 Fazemos juntos a orientação das atividades do aluno com necessidades educacionais especiais:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

4. Quanto ao trabalho de cooperação na escola:

4.1 Trabalho com outros profissionais da escola incluindo a direção:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

4.2 Trabalho com a coordenação/supervisão escolar:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

4.3 Trabalho com outros colegas docentes: Educação Física, Biblioteca, projetos:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

4.4 Trabalho com os pais:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

4.5 Trabalho com a comunidade:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

4.6 Trabalho com outros profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo e outros):

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

5. Sobre apoio que recebo para minha prática docente:

5.1 Você recebe orientações do professor regente da classe:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

5.2 Você recebe orientações do professor de Sala de Recursos Multifuncionais:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

5.3 Você recebe orientações do supervisor/auxiliar de supervisão:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

5.4 Você participa de formação sobre professor de apoio/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ou outros temas relacionados ao seu trabalho (cursos, palestras, eventos):

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

5.5 Você recebe orientações da equipe de Educação Especial do município:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

5.6 Você recebe orientações de outro(s) profissional(is) externo(s) a escola que atende(m) o aluno (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, médico, psicólogo ou outro profissional)

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

Agora, responda:

6. Qual é o papel do professor de apoio?

7. Você tem expectativas quanto a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular? Se sim, quais? Se não, por quais motivos?

8. Você encontra dificuldades/necessidades para desempenhar a função de professor de apoio? Se sim, quais?

9. Você tem sugestões em relação à atuação da professora regente, supervisão escolar, professor do atendimento educacional especializado, equipe de Educação Especial do município ou familiares que poderia contribuir para aprimorar sua atuação enquanto professor de apoio junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Se sim descreva.

Muito obrigada por sua contribuição!

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PROFESSORES REGENTES**

Questionário para o professor regente

Dados Pessoais:

Formação: _____ Idade: _____

Especialização: _____ Tempo de magistério: _____

Níveis que atuou: () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Tempo de trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais:

Tempo de trabalho como professor regente de sala regular:

Diagnóstico do(s) aluno(s) com necessidades educacionais especiais de sua sala com professor de apoio:

() deficiência visual () deficiência auditiva () Deficiência Intelectual

() deficiência física () Transtornos Globais do Desenvolvimento () outro

O aluno com necessidades educacionais especiais que tem professor de apoio apresenta autonomia para:

Escrever () sim () não Locomoção () sim () não

Higiene () sim () não Alimentação () sim () não

Descreva as dificuldades que o(s) seus(s) aluno(s) com necessidades especiais que tem professor de apoio apresenta(m) no processo de aprendizagem:

Dados referentes a atuação do professor de apoio de sua sala

Responda a alternativa que considera mais próxima do trabalho diário do professor de apoio que atua em sua sala de aula:

1. Quanto ao trabalho do professor de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala:

1.1 Ele realiza o apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais individualmente:

() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

1.2 Ele realiza o apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais no pequeno grupo:

() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

1.3 Ele faz o apoio direto ao aluno com necessidades educacionais especiais e aos demais alunos da sala que apresentam dificuldades na realização das atividades:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

1.4 Ele realiza o apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais em conjunto com você:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

2. Quanto ao local de atendimento do professor de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula:

2.1 Ele faz o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais fora da sala:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

2.2 Ele faz o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais num canto da sala de aula ou fundo da sala de aula:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

2.3 Ele faz o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais na carteira:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

3. Quanto ao seu trabalho com o professor de apoio permanente:

3.1 Planejam todas as atividades juntos:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

3.2 Preparam a avaliação juntos:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

3.3 Trabalham juntos com a classe toda:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

3.4 Fazem juntos a orientação das atividades do aluno com necessidades educacionais especiais:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

3.5 Realizo o planejamento das atividades e avaliação sem o apoio do professor de apoio:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

3.6 Trocam informações sobre o aluno com necessidades educacionais especiais:

NUNCA POUCAS VEZES QUASE SEMPRE SEMPRE

4 Quanto as parcerias/cooperação do professor de apoio na escola:

4.1 Ele trabalha com outros profissionais da escola incluindo a direção:
() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

4.2 Ele trabalha com a coordenação/supervisão escolar:
() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

4.3 Ele trabalha com outros colegas docentes: Educação Física, Biblioteca, Projetos...
() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

4.4 Ele trabalha com os pais:
() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

4.5. Ele trabalha com a comunidade:
() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

4.6. Ele trabalha com outros profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional):
() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

5 Sobre orientações/apoio recebido pelo professor de apoio permanente para o desenvolvimento do seu trabalho.

5.1 Você orienta o trabalho do professor de apoio em sua sala de aula:
() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

5.2 Ele recebe orientações do supervisor/auxiliar de supervisão e outros profissionais da escola:
() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

5.3 Ele participa de formação (cursos, palestras, eventos) sobre professor de apoio/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:
() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

5.4 Ele recebe orientações da equipe de Educação Especial do município:
() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

5.5 Ele recebe orientações de outros profissionais que atendem o(s) aluno(s) com necessidades educacionais especiais fora da escola, tais como fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta, médico, psicopedagogo ou outro profissional.
() NUNCA () POUCAS VEZES () QUASE SEMPRE () SEMPRE

Agora, responda:

6 Para você, qual é o papel do professor de apoio?

7 Você tem expectativas quanto a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular? Se sim, quais? Se não, por quais motivos?

8 Você encontra dificuldades para desenvolver o seu trabalho com o professor de apoio? Se sim, quais? Se não, por que?

9 Você recebeu orientações sobre como deve se dar o trabalho do professor de apoio em sala de aula junto ao aluno com necessidades educacionais especiais? Se sim, quem te orientou? Qual foi a orientação?

10 Você teria alguma(s) sugestão(ões) para aprimorar a atuação do professor de apoio visando o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais de sua sala de aula. Se sim descreva abaixo.

Muito obrigada por sua contribuição!