



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
ACADÊMICO**

KARINE VICÊNCIA SOUTO QUEIRÓS

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS ESTADUAIS DA
COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE INHUMAS**

**INHUMAS/GO
Fevereiro de 2024**

KARINE VICÊNCIA SOUTO QUEIRÓS

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS ESTADUAIS DA
COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE INHUMAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Inhumas (FACMAIS).

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

**INHUMAS/GO
Fevereiro de 2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

Q3c

QUEIRÓS, Karine vicência Souto
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE INHUMAS. Karine vicência Souto Queirós. – Inhumas: FacMais, 2024.

176 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dr^a. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi ”.

1. Educação; 2. Inclusão Escolar; 3. Profissional de Apoio Escolar. I.
Título.

CDU: 37

KARINE VICÊNCIA SOUTO QUEIRÓS

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS ESTADUAIS DA
COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE INHUMAS**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas (FacMais), como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi. (Orientadora)
Faculdade de Inhumas - FACMAIS

Prof. Dr. Daniel Valério Martins (FACMAIS)
Examinador interno

Prof^ª. Dr^ª. Ancha Quimuenhe (UNIROVUMA)
Examinadora externa

INHUMAS

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conduzir durante todo o processo, permitindo que obstáculos fossem superados para conclusão dessa etapa.

Ao meu esposo, Nickerson, pelo incentivo, compreensão, tolerância e apoio em todos os momentos. Você sempre me fez confiante em minhas decisões e no meu potencial.

Aos meus filhos, João Lucas e Ana Laura, que são meus sustentáculos a cada amanhecer. A vocês, atribuo toda a minha inspiração na busca de novos projetos e na superação das adversidades.

À memória da minha mãe Mariana, cujo amor foi além da presença física. Mesmo com sua partida, seus ensinamentos se eternizaram em minha vida e sempre direcionaram meus passos.

Ao meu pai Elder, que, desde o início da minha formação, não mediu esforços para que meus objetivos fossem alcançados, sempre orgulhoso por cada conquista.

Aos meus irmãos Silesmar e Célia, pela presença constante em minha vida. Obrigada pelo companheirismo e cuidado durante todo esse trajeto.

À minha cunhada Fernanda, por toda atenção e carinho. Você sempre esteve disposta a contribuir para meu crescimento intelectual, sempre atenta a cada detalhe.

À professora Dra Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, pelas orientações e contribuições. Sou grata por todos os ensinamentos compartilhados nesse período, que foram cruciais para êxito alcançado.

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Facmais pelo acolhimento e incentivo a mim dispensados durante todo o percurso acadêmico.

A todos os colegas de sala, em suas diversas origens, seja de Goiás ou de outros Estados, cada um com suas particularidades foram mediadores do processo de construção do conhecimento.

Agradeço, em especial, às Unidades Escolares, Gestores, professores e profissionais de apoio escolar, pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

RESUMO

Vinculado à linha de pesquisa “Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos”, esta dissertação, intitulada *Concepções e Práticas na Educação Inclusiva dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Um Estudo em Escolas Estaduais da Coordenação Regional de Educação de Inhumas*, tem como objetivo geral investigar como as dinâmicas interativas utilizadas pelos profissionais de apoio escolar e professores regentes impactam o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no campo de estudo em questão. Busca identificar os marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil e no estado de Goiás, voltados ao papel dos profissionais de apoio escolar e professores regentes, considerando o processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Propõe-se também identificar as práticas inclusivas dos profissionais de apoio e professores regentes nas escolas investigadas e explicitar como se dá o atendimento desse público a partir da análise das práticas inclusivas na perspectiva de Vygotsky (2003, 2007) e Charlot (2000, 2022). Através de uma abordagem qualitativa, optou-se, como metodologia, o levantamento bibliográfico, a pesquisa de campo e a análise documental. Como técnica para coleta de dados, fez-se a revisão de literatura através de uma busca por meio do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2000 a 2020. No campo, utilizou-se a entrevista semiestruturada com professores regentes e profissionais de apoio à inclusão englobando as seguintes temáticas: função do profissional de apoio escolar; execução das práticas inclusivas; impactos das práticas dos profissionais na aprendizagem. As entrevistas foram analisadas a partir da proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise documental ocorreu através de documentos públicos oficiais, criados por órgãos governamentais, responsáveis pela regulamentação da educação inclusiva no Brasil e no estado de Goiás como Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015); Constituição Estadual (Goiás, 1989); Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (Goiás, 1998); Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Goiás, 2009); e Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (Goiás, 2023). Diante das investigações e discussões, os resultados da pesquisa apontam que, nas escolas inclusivas, há uma boa interação entre professor regente e profissional de apoio escolar, porém vivencia-se, nessas escolas, uma indefinição sobre como os estudantes com necessidades educacionais especiais devem ser assistidos pedagogicamente, se apenas pelo profissional de apoio, apenas pelos professores regentes ou pelos dois profissionais. Perante tais incertezas, constatou-se que as práticas deixam de contribuir efetivamente com a aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: Educação. Inclusão Escolar. Profissional de Apoio Escolar.

ABSTRACT

This work, *Conceptions and Practices at Inclusive Education in the Final Years of Elementary School: A Study at State Public Schools of Sectional Educational Coordination of Inhumas*, is linked to the line of research “Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes and aims investigate how the interactive dynamics used by scholar support professionals and regent teachers impacts the process of teaching and learning of students with Special Educational Needs. It seeks to identify the legal frameworks about Inclusive Education in Brazil and in Goiás State, focused in the role of scholar support professionals and regent teachers regards to teaching and learning process of students with special educational needs. It searches, also, to identify inclusive practices of support professionals and regent teachers at the investigated schools and analyses how the assistance of this group its made by the perspective of Vygotsky (2003, 2007) e Charlot (2000, 2022). Through a qualitative approach, it was chosen, as a methodology, the bibliographic research, the field research and the document analysis. In order to get the data, it was made a literature revision through a search at the Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations (BDTD), in the period from 2000 to 2020. At the field, it was used the semi-structured interview with regent teachers and support professionals driven to inclusion, following these themes: function of the scholar support professional; execution of inclusive practices; impacts of the teaching professional practices. The interviews were analysed throughout the content analysis by Bardin (1977). The document study was constructed by public legal documents, created by government agencies, responsible for the regulation of inclusive education in Brazil and in Goiás state, as Guidelines and Basis of Education, Public Law nº 9.394 (Brazil, 1996); Brazilian Public law of Inclusion of People with Disability, Law nº 13.146 (Brazil, 2015); State Constitution (Goiás, 1989); Guidelines and Basis of Educational System of State of Goiás (Goiás, 1988); Operational Guidelines for Specialized Educational Service at Elementary Education, Special Education modality (Goiás, 2009); Operational Guidelines of State Public Education Structure (Goiás, 2023). In the face of investigations and discussions, the research results present that, at inclusive schools, there is a good interaction between regent teacher and scholar support professional. However, is experienced, at these schools, an indefiniteness about how the students with special educational needs are supposed to be pedagogically handled – only by the support professional, only by the regent teacher, or by both of them. Faced with such uncertainties, it was found that the practices fail to effectively contribute to the learning of these students.

Keywords: Education. Inclusive Education. Scholar Support Professional.

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE - Atendimento Educacional Especializado
CEB- Câmara de Educação Básica
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CEP- Comitê de Ética em Pesquisa
CNE - Conselho Nacional de Educação
CRE - Coordenação Regional de Educação
DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NE - Necessidades Especiais
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
PAE - Profissional de Apoio Escolar
PAEE - Público-alvo da Educação Especial
PAIE- Profissional de Apoio Escolar à Inclusão
PcD - Pessoas com Deficiência
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEEDI - Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRLP - Professor Regente de Língua Portuguesa
PRM - Professor Regente de Matemática
REAI- Rede Educacional de Apoio à Inclusão
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação
SEE- Secretaria de Estado da Educação
SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE - Secretaria de Educação Especial

SIAP - Sistema Administrativo e Pedagógico

SUEE- Superintendência de Ensino Especial

SUPEE - Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação

UEE - Unidade de Ensino Especial

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Referências do campo e sujeitos da pesquisa.....	27
Quadro 02 - Referências das questões das entrevistas.....	28
Quadro 03 - Unidades de registro das falas dos entrevistados.....	29
Quadro 04 - Categorias iniciais de análise.....	33
Quadro 05 - Categorias intermediárias de análise.....	34
Quadro 06 - Categorias finais de análise	36
Quadro 07 - Unidades de registro da categoria de análise 1.....	77
Quadro 08 - Unidades de registro da categoria de análise 2.....	91
Quadro 09 - Práticas inclusivas.....	101
Quadro 10 - Unidades de registro da categoria de análise 3.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Função do profissional de apoio escolar.....	78
Gráfico 2 - Trabalho do professor de apoio antes e do PAE hoje em relação à aprendizagem dos alunos com NEE.....	83
Gráfico 3 - Função do professor de apoio versus profissional de apoio escolar.....	88
Gráfico 4 - Relação entre profissional de apoio e professor regente.....	92
Gráfico 5 - A dinâmica de dois profissionais no trabalho com alunos com NEE.....	95
Gráfico 6 - Abrangência das práticas inclusivas.....	104
Gráfico 7 - Contribuições dos profissionais de apoio escolar aos alunos com NEE.....	109
Gráfico 8 - Interação entre profissionais durante o planejamento das aulas	114
Gráfico 9 - Dificuldades no trabalho com alunos com NEE.....	117
Gráfico 10 - Avaliação dos alunos com NEE.....	121

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	8
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE GRÁFICOS.....	10
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1.1 - Problemática.....	17
1.2 - Justificativa.....	17
1.3 - Objetivos da pesquisa.....	18
1.4 - Percurso metodológico.....	18
1.4.1 - Coleta de dados.....	19
1.4.2 - Campo da pesquisa e os sujeitos envolvidos.....	23
1.4.3- Análise dos dados.....	25
1.5 - Referencial teórico.....	38
CAPÍTULO II - MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM GOIÁS.....	44
2.1- Educação inclusiva.....	44
2.2- Normativas legais de implementação da educação inclusiva no Brasil.....	51
2.3 - Goiás no cenário brasileiro da inclusão escolar.....	63
2.4 - Profissional de apoio na Rede Regular de Ensino e suas atribuições.....	69

CAPÍTULO III - PRÁTICAS INCLUSIVAS DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR E PROFESSORES REGENTES.....	77
3.1 -A função do profissional de apoio escolar no atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas.....	77
3.2 - A interação profissional e a execução de práticas direcionadas ao ensino de alunos com NEE nas escolas inclusivas.....	91
3.3 - Os desafios do ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular e o processo de avaliação.....	116
CAPÍTULO IV- IMPACTOS GERADOS PELAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXOS.....	160

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação escolar se estabeleceu como direito de um grupo privilegiado, reproduzindo, dessa forma, uma exclusão ratificada pelas políticas públicas. Com a ampliação do acesso à educação ocorrido no Brasil na década de 90, fortalecido pela Constituição Federal de 1988, revelou-se, de forma mais clara, um antagonismo inclusão/exclusão, através de ações excludentes direcionadas a grupos considerados fora dos padrões de uniformidade em relação à classe social, ao gênero, à orientação sexual, à origem étnico-racial, às deficiências e habilidades.

Assim, no Brasil, “o binômio inclusão/exclusão é marca histórica do sistema educacional. O século XX e o processo de urbanização e industrialização, ao mesmo tempo em que pressionava pela ampliação da escolaridade da população, continha o acesso desigual” (Silva, 2020, p.286) que ainda persiste no sistema de educação.

Os espaços sociais, dentre eles, os escolares, se configuram a partir de indivíduos com variáveis histórias, comportamentos, origens, características físicas, potenciais cognitivos e habilidades. Quando tal heterogeneidade não é respeitada por alguns indivíduos, gera atitudes e práticas de não aceitação que impactam negativamente as relações sociais, resultando na exclusão. Segundo Maciel; Barbato (2015), a exclusão ocorre nas relações sociais em um processo constante e que se altera frequentemente. Processa-se a partir de princípios sociais, que condicionam o silenciamento de alguns grupos que não se encaixam aos padrões sociais pré-definidos por outros grupos a partir do desrespeito à diversidade. Dessa forma, através de comparações relacionadas às condições particulares, o grupo dos diferentes, constituído por indivíduos fora dos padrões sociais, são inferiorizados em relação aos demais. Como consequência, são excluídos e privados de muitos direitos comuns e acabam se anulando diante das relações sociais.

Inseridas nesse contexto social, as instituições escolares são cenários de concentração da diversidade que se inclinam à possibilidade de práticas excludentes. Como propõe Coelho

(2015), é necessário alterar as posturas em relação à diversidade, deve-se entender que ela resulta de aspectos biológicos, mas também envolve diversos elementos associados a aspectos sociais, históricos e culturais. Sejam indivíduos atípicos ou não, eles são responsáveis pela significação das vivências sejam elas particulares ou coletivas, envolvendo sensações, desafios e circunstâncias.

Assim, a maneira como cada indivíduo é reconhecido e tratado nos espaços sociais interfere em suas experiências, configurando cenários que podem incluir ou excluir. No caso das escolas, tais experiências influenciam no processo de ensino e aprendizagem¹ dos alunos, contribuindo para elevar ou reduzir o desempenho. Visando a contribuir para uma escola inclusiva, é de suma importância, compreender seu funcionamento, planejar e implementar práticas educacionais para que elas efetivamente atendam democraticamente às necessidades de todos, independente de suas particularidades.

Nessa perspectiva, toma-se como objeto de pesquisa, a “Educação Inclusiva” proposta como um sistema de ensino que ofereça, a todos os estudantes, um atendimento escolar na rede regular de ensino, suprimindo suas necessidades de aprendizagem. Vinculada à linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, a pesquisa foi apresentada como dissertação ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Inhumas – PPGE/ Facmais, como requisito obrigatório para conclusão do Mestrado Acadêmico em Educação. O tema “Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental” surgiu de inquietações que afloraram no decorrer do meu percurso profissional como docente. Licenciada em Geografia e em atuação na Rede Estadual de Educação de Goiás há vinte anos, sempre questionei minhas práticas de ensino diante da diversidade dos alunos que compunham as classes escolares. Será que eu estava atuando de maneira a garantir a todos os estudantes, uma efetiva inclusão no processo de ensino?

Consciente da necessidade e da importância de contribuir efetivamente com o processo de ensino e aprendizagem a partir do reconhecimento e respeito das diferenças, após

¹ Ensino aprendizagem neste trabalho refere-se a um processo que envolve uma relação comportamental entre professor e aluno. Ensinar está relacionado às ações do professor na busca pela aprendizagem do aluno, enquanto à aprendizagem toma como foco o aluno a partir dos resultados das ações dos professores. (Kubo, 2001). Nesse sentido, apesar das palavras “ensino aprendizagem” serem interdependentes nesse processo, há no decorrer da pesquisa um enfoque no conceito de ensino, visto que os sujeitos da pesquisa são professores regentes e profissionais de apoio escolar.

cinco anos atuando como docente na educação básica, minhas inquietações me levaram a cursar uma especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, como forma de compreender o processo de inclusão, bem como me preparar para atender os alunos considerando a diversidade.

Após concluir a especialização, tive a oportunidade de ser professora de apoio à inclusão por aproximadamente nove anos também na Rede Regular de Ensino, no Ensino Fundamental Anos Finais. Durante esse período, atuei junto aos professores regentes e estive mais próxima também dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), presenciando inúmeras experiências exitosas e muitas fracassadas e até mesmo inaceitáveis. Diante dessa vivência, meus anseios e angústias relacionadas às práticas educativas voltadas para efetivação da inclusão dos alunos com NEE na Rede Regular de Ensino se tornaram mais latentes. A partir do exposto, considera-se que o interesse pelo estudo da inclusão foi influenciado pelo meu percurso profissional.

Crippa *et al.* (2012) destacam que a inclusão nasceu com objetivo de democratizar a educação e proporcionar a todos os alunos uma educação pautada na igualdade e na qualidade através de um ensino especializado que abarque a todos, respeitando a diversidade humana. Assim, diante da diversidade presente nas escolas e das inúmeras formas de exclusão latentes nesses espaços, tomou-se como referência para nossos estudos a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), definidos pelo Art. 5º do parecer CNE/CEB 17/2001 sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Brasil como educandos que, durante o processo de ensino escolar, apresentem: “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2001, p. 2).

Os resultados da pesquisa estão apresentados em quatro capítulos. O primeiro capítulo registra a estrutura da pesquisa, o percurso metodológico e o referencial teórico.

O segundo capítulo contém uma análise documental elucidando o que é Educação Inclusiva tanto do ponto de vista conceitual, quanto em relação às normativas legais de implementação no Brasil e em Goiás. A partir das normativas legais, analisamos a

documentação que institui o profissional de apoio na Rede Regular de Ensino, bem como as atribuições designadas a esse profissional no interior das Unidades Escolares.

No terceiro capítulo, apresentamos o tratamento dos resultados, inferências e interpretação proposta por Bardin (1977) para a análise interpretativa sobre o atendimento dos alunos com NEE nas escolas pesquisadas a partir de três categorias: a função do profissional de apoio escolar no atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas, a interação profissional e a execução de práticas direcionadas ao ensino de alunos com NEE nas escolas inclusivas e os desafios do ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular e o processo de avaliação da aprendizagem.

No quarto capítulo, discutem-se os impactos gerados pelas práticas dos professores regentes e pelos profissionais de apoio escolar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e, posteriormente, estão as considerações finais sobre a pesquisa.

CAPÍTULO I

CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda as etapas utilizadas para a estruturação da pesquisa, engloba desde a problemática, perpassando pela justificativa, objetivos da pesquisa, percurso metodológico e finaliza com o referencial teórico utilizado como base para análise.

1.1- Problemática

Considerando que a pesquisa científica oferece subsídios que contribuem para a superação de obstáculos enfrentados pela sociedade, ela tem, como ponto de partida, um problema resultante do interesse do pesquisador, reduzido a uma área do saber. Ele conduz pensamentos e ações individuais ou coletivas que condicionam, a partir de fatos, a busca de novos conhecimentos sobre esse problema (Ludke,1986).

Nessa concepção, considerando os inúmeros desafios enfrentados pela sociedade diante da inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino, a pesquisa em questão parte da seguinte problemática: Como as dinâmicas interativas utilizadas pelos profissionais de apoio na escola e professores regentes impactam o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

1.2 - Justificativa

A educação inclusiva visa a busca pelo respeito no ambiente escolar de forma a garantir a todos o direito à educação. Diante dessa premissa, a presente pesquisa sobre “Concepções e Práticas na Educação Inclusiva dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Um Estudo em Escolas Estaduais da Coordenação Regional de Educação de Inhumas” oferece

subsídios que permitem compreender e analisar os marcos legais que fundamentam a Educação Inclusiva no Brasil e, mais especificamente, no estado de Goiás.

Os referenciais teóricos de Vygotsky e Charlot contribuem para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, oferecendo suporte para a análise das práticas inclusivas adotadas pelos profissionais de apoio e pelos professores regentes nas Unidades Escolares pesquisadas. Já as informações coletadas na pesquisa sobre como ocorre o atendimento dos alunos com NEE contribuem para a construção de um panorama das práticas inclusivas na realidade educacional, evidenciando casos de sucesso, desafios enfrentados, oportunidades de aprimoramento e possibilitam uma reflexão crítica sobre a adequação e eficácia dessas abordagens no contexto da Educação Inclusiva.

1.3 - Objetivos da pesquisa

Para elucidar a problemática, partiu-se do objetivo geral de investigar como as dinâmicas interativas utilizadas pelos profissionais de apoio escolar e professores regentes impactam o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em quatro escolas estaduais de Ensino Fundamental Anos Finais que fazem parte da Coordenação Regional de Educação de Inhumas.

Como objetivos específicos, a presente pesquisa buscou:

- Identificar os marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil e no estado de Goiás, voltados ao papel dos profissionais de apoio escolar e professores regentes, considerando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.
- Identificar as práticas inclusivas dos profissionais de apoio e professores regentes bem como explicitar como se dá o atendimento dos alunos com NEE nas Unidades Escolares pesquisadas.
- Analisar as práticas inclusivas dos profissionais de apoio e professores regentes no ensino dos alunos com NEE na perspectiva de Vygotsky e Charlot.

1.4 - Percurso metodológico

Através da investigação e com base em conhecimentos já elaborados, constrói-se ciência. Dessa maneira, “Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Ludke, 1986, p.1-2) para que isso ocorra, segue-se um rigor em relação ao caminho percorrido pelo investigador.

A partir de uma “abordagem qualitativa”, realizamos uma investigação detalhada sobre a temática “Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Concepções e Práticas”, considerando a realidade das escolas públicas em relação ao processo educacional. Segundo Psathas (1973 *apud* Bogdan, 1994), para uma pesquisa qualitativa em educação, os investigadores devem questionar constantemente os sujeitos, buscando identificar suas experiências, como essas são entendidas e a maneira como o mundo social é construído por esses sujeitos. Nessa perspectiva, consideraram-se na pesquisa, os conhecimentos das pessoas envolvidas, suas vivências construídas a partir de ações rotineiras no ambiente da sala de aula inclusiva, que se inserem em um contexto significativo por refletirem a realidade social do espaço investigado.

1.4.1 - Coleta de dados

Por meio do “levantamento bibliográfico”, da “pesquisa de campo” e da “análise documental”, foram utilizadas como técnicas para coleta de dados, a revisão de literatura, a entrevista e a análise dos principais documentos que norteiam a Educação Inclusiva no Brasil e no estado de Goiás. Como Bogdan (1994, p.149) afirma, “O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem no mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base de análise do pesquisador”.

Na revisão de literatura, “os trabalhos analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral sobre um tópico específico” (Noronha; Ferreira, 2000 *apud* Moreira, 2004, p. 22). Neste estudo, a revisão de literatura ocorreu através de uma busca de dissertações e teses por meio do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério da

Ciência Tecnologia e Inovações.

Essa plataforma foi escolhida por ser um importante repositório de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Foi utilizado como descritor “atuação pedagógica do professor de apoio na sala de aula do ensino fundamental” e foi considerado o período entre os anos 2000 e 2020. Obteve-se como resultado 33 dissertações e 10 teses. Desse total de 43, foram selecionados como fonte para a pesquisa, 10 documentos apresentados em anexo, que atenderam aos seguintes critérios: abordavam a inclusão escolar de alunos com necessidades Educacionais Especiais, destacavam o papel do profissional de apoio, pontuaram intervenções voltadas para alunos com deficiência, levantaram possibilidades de práticas pedagógicas na Educação Inclusiva e ressaltavam a visão dos mediadores escolares.

Foram excluídos do referencial bibliográfico 33 documentos que abordavam estudos de casos voltados à formação de professores de disciplinas específicas, atuação da coordenação pedagógica, pesquisas voltadas para o Ensino Fundamental anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior. A partir desse levantamento bibliográfico, evidenciou-se a relevância do problema a ser investigado na pesquisa. Foram considerados como referência outros autores, em especial Vygotsky (2003, 2007), Charlot (2000, 2022) Mantoan (2003), Tiballi (2003, 2016), Mazzotta (2000, 2001), Freitas (2013), Almeida (2003) e Adams (2021).

Aliada à pesquisa bibliográfica, a investigação ocorreu também por meio da “pesquisa de campo”, onde nos inserimos no interior das unidades escolares. Considerando que o “trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender, que procura saber o que é ser como ele” (Bogdan, 1994, p. 113), no universo dos profissionais de apoio e professores da rede regular de ensino que trabalham com alunos com NEE, buscou-se por dados significativos para investigação do problema levantado.

Na “pesquisa de campo”, os dados foram coletados através de entrevistas, por considerar que esse instrumento de coleta de dados “permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (Ludke, 1986, p. 34). Visando a um maior aprofundamento nas

respostas para uma compreensão mais ampla da problemática investigada, optou-se por uma entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro de perguntas. No entanto, os entrevistados tiveram espaço para explorar questões adicionais. Esse tipo de entrevista se desenvolve a partir de um “esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Em geral, professores, diretores são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (Ludke, 1986, p. 34).

No campo, a entrevista foi conduzida através de um roteiro que está em anexo, com 10 questões semiestruturadas comuns a todos os participantes e 1 questão exclusiva para o profissional de apoio a partir de três temáticas: 1) função do profissional de apoio escolar; 2) execução das práticas inclusivas; 3) efeitos das práticas dos profissionais na aprendizagem dos alunos com NEE. Todos foram entrevistados individualmente de maneira presencial, permitindo uma interação, não ocorreram registros fotográficos e nem filmagens. Apesar da entrevistadora sugerir que as respostas fornecidas verbalmente fossem registradas por escrito no momento da fala, alguns entrevistados optaram pela gravação.

O contato com os entrevistados permitiu, no decorrer da entrevista, uma reflexão sobre a função do profissional de apoio tanto do ponto de vista dos profissionais de apoio como também dos professores regentes que atuam simultaneamente na mesma sala de aula. A pesquisa permitiu, também, discorrer sobre como ocorre a interação entre eles no decorrer das aulas, de maneira a analisar como as práticas e interações impactam a aprendizagem escolar dos alunos com NEE diante da proposta de uma Educação Inclusiva, visto que:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimento e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isto significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade (Chizzotti, 2000, p. 83).

Como destaca Charlot (2000), a construção do conhecimento ocorre através da influência do contexto sociocultural sob mediação² de ambientes e pessoas entre os quais se

² O conceito de mediação utilizado na pesquisa baseia-se no termo mediar, que significa ““estar entre duas coisas”, sendo a ponte de ligação entre o aluno e o conhecimento”. (Souza, 2023, p.619). Considera dessa

inserir na escola e os profissionais que nela atuam. Dessa maneira, os dados fornecidos pelos entrevistados foram interpretados de maneira a compreender como ocorrem os atendimentos dos alunos com NEE, buscando elucidar se tais práticas, da maneira como são conduzidas nas aulas, oferecem condições apropriadas de aprendizagem, ou necessitam de um aprimoramento para redução dos problemas que acarretam a não aprendizagem de alunos.

Tendo em vista, que o sistema educacional possui um conjunto de normas jurídicas que delineiam a ação do Estado e estabelecem diretrizes para as políticas públicas educacionais que regem a sociedade, aplicou-se a “análise documental” para investigar as leis e regulamentos relacionados à inclusão e a normatização da presença e da função do profissional de apoio à inclusão na Rede Regular de Ensino. Optamos por essa técnica por ser uma forma “valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Ludke, 1986, p. 38). Dessa forma, os documentos legais foram indispensáveis para identificar os marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil e em Goiás

A “análise documental” foi realizada através de documentos públicos oficiais, criados por órgãos governamentais a nível nacional e estadual, responsáveis pela regulamentação da educação no país e no estado de Goiás, disponíveis para acesso gratuito em plataformas virtuais. Os documentos compõem “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke, 1986, p. 39). Os documentos utilizados foram:

- BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial;
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação. LEI n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996;
- BRASIL. Plano Nacional de Educação, de 09 de janeiro de 2001.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001;
- BRASIL. Documento subsidiário à política de inclusão de 2005; Política Nacional

maneira, os sujeitos da pesquisa, professores regentes e profissionais de apoio como mediadores do processo de ensino aprendizagem.

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 09 de outubro de 2007;

- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008;
- BRASIL. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;
- BRASIL - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146, de 6 de julho. de 2015.
- BRASIL - Plano Nacional De Educação - Lei Nº 13.005/2014.
- GOIÁS. Lei Nº 926, de 13 de novembro de 1953; GOIÁS: Assembleia. Legislativa do Estado de Goiás. Constituição Estadual, 05 de outubro de 1989;
- GOIÁS: Assembleia. Legislativa do Estado de Goiás. Lei Complementar n.º 26, DE 28 de dezembro de 1998. Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.
- GOIÁS. Plano Estadual de Educação 2008-2017. em 08 de junho de 2023.
- GOIÁS. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010
- GOIÁS. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012
- GOIÁS. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2020/2022.
- GOIÁS. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2023
- GOIÁS. Portaria n.º 4060/2011-GAB/SEE. Secretaria da Educação 2011.

1.4.2 - Campo da pesquisa e os sujeitos envolvidos

A pesquisa em questão investigou como as dinâmicas interativas utilizadas pelos Profissionais de Apoio Escolar (PAE) e professores regentes impactam o processo de ensino de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em quatro escolas estaduais de Ensino

Fundamental Anos Finais que fazem parte da Coordenação Regional de Educação de Inhumas. Vale destacar que essa Regional, em 2022, era composta por 23 Unidades Escolares de Ensino Fundamental Anos Finais, abrangendo os municípios de Inhumas, Araçu, Brazabrantes, Caturai, Damolândia, Goianira, Itauçu, Nova Veneza, Santa Rosa de Goiás, Santo Antônio de Goiás e Taquaral de Goiás.

A regional apresentava, no Ensino Fundamental Anos Finais, um total de 559 professores regentes, 278 profissionais de apoio, 14.424 alunos dos quais 895, aproximadamente 6,2%, possuíam laudos médicos que justificavam as Necessidades Educacionais Específicas. Para a pesquisa, foram selecionadas quatro Unidades Escolares, todas na área urbana, no município de Inhumas, uma Unidade Escolar de tempo parcial e uma de tempo integral por ser o município sede da CRE.

As outras duas Unidades Escolares que integraram o campo de pesquisa localizam-se uma no município de Goianira e outra no município de Araçu. A escolha desses dois outros municípios não teve um motivo em específico, o convite foi estendido a Unidades Escolares em municípios como Damolândia, Caturai e a outras Unidades Escolares em Goianira, que, no entanto, não se disponibilizaram a colaborar. Como a participação é voluntária, optou-se pelas Unidades Escolares dispostas a participarem. Dessa maneira, a justificativa para a escolha foi o grau de colaboração da direção das Unidades Escolares pesquisadas.

Considerando que o Ensino Fundamental Anos Finais engloba as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, optou-se pela pesquisa apenas na turma de 7º ano, partindo do princípio de, por ser uma turma intermediária, oferecer-nos-ia uma visão geral da realidade. Em cada uma das quatro Unidades Escolares pesquisadas, foram entrevistados três profissionais em cada uma, totalizando uma amostra de 12 entrevistados. Dentre os três profissionais, foram entrevistados um Profissional de Apoio Escolar (PAE), um Professor Regente de Língua Portuguesa (PRLP) e um Professor Regente de Matemática (PRM). Essas duas disciplinas foram escolhidas por serem as que apresentam maior quantidade de aulas semanais, o que pressupõe um maior contato entre professores regentes, profissionais de apoio escolar e alunos com NEE.

A Resolução do Conselho Nacional de Saúde 196/96, item II, “considera pesquisa em seres humanos as realizadas em qualquer área do conhecimento e que, de modo direto ou

indireto, envolvam indivíduos ou coletividades, em sua totalidade ou partes, incluindo o manejo de informações e materiais” (Brasil, 2002, p. 27). Diante do exposto, por se tratar de uma entrevista, foi necessária a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), visto que, de acordo com a Resolução n.º 510 de 07 de abril de 2016, toda pesquisa possui riscos mínimos.

Salienta-se que, no decorrer da pesquisa, além de não terem seus nomes citados para evitar incômodos e protegê-los, os entrevistados não sofreram nenhum tipo de constrangimento ou exposição física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural. Buscou-se minimizar os possíveis riscos e reforçar a garantia de assistência caso necessário, conforme orientam as resoluções 466/2012 e 510/2016 relacionadas à ética e à pesquisa. Os envolvidos na pesquisa tiveram a liberdade de recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Foi garantida a eles a desistência em qualquer momento da pesquisa.

Após a aprovação do projeto, realizaram-se visitas nas Unidades Escolares selecionadas para a apresentação do projeto de pesquisa aos gestores(as). Diante dos esclarecimentos e da concordância por parte dos gestores(as), coletou-se a assinatura do Termo de Anuência da Instituição. Posteriormente, respeitando o horário de trabalho e a disponibilidade dos profissionais, por intermédio dos gestores, houve contato com os mesmos e, após os esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sobre a entrevista, solicitou-se, a cada um deles, a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE em duas vias e foi realizado o agendamento da entrevista.

1.4.3 - Análise dos dados

Através do levantamento bibliográfico, da pesquisa de campo e da análise documental, foram coletados dados que foram gradativamente analisados e interpretados à luz dos autores propostos como referência. Considerando que “Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (Ludke, 1986, p. 45), buscou-se investigar como as dinâmicas interativas utilizadas pelos profissionais de apoio escolar e professores regentes impactam o processo de ensino e

aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em quatro escolas estaduais de Ensino Fundamental Anos Finais que fazem parte da Coordenação Regional de Educação de Inhumas.

Assim, a análise dos dados ocorreu a partir da proposta de Análise de Conteúdo de Bardin, “um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin, 1977, p. 30-31). Considerando que tal método possui um conjunto de técnicas, optou-se pela análise temática ou categorial que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 1977, p. 153). Dessa forma, a pesquisa em questão, a partir das informações orais coletadas nas entrevistas, percorreu de maneira ordenada as três fases propostas pela autora: a) Pré-análise; b) Exploração do material, categorização ou codificação; c) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A pré-análise, segundo Bardin (1977), é a primeira fase da análise e consiste no ordenamento, reconhecimento e seleção dos materiais a serem analisados. Para tal, percorreram-se as etapas de leitura flutuante; da escolha dos documentos; da formulação das hipóteses; dos objetivos e a preparação do material.

Na pesquisa em questão, para a leitura flutuante, utilizaram-se, como instrumentos, os dados brutos obtidos nas entrevistas realizadas com os profissionais de apoio escolar e os professores regentes de Língua Portuguesa e Matemática que atuavam no 7º ano nas quatro Unidades Escolares pesquisadas. A interpretação prévia nos conduziu a uma familiarização geral com os dados, organizando as primeiras ideias sobre a investigação, identificando temas e padrões para uma posterior seleção.

Após a leitura flutuante, a etapa seguinte consistiu na seleção das entrevistas lidas previamente, buscando a composição do *corpus* da pesquisa, que “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96). Foram selecionadas para análise as doze entrevistas realizadas no campo, conduzidas através do roteiro, que resultou em 124 respostas. Dessa forma, o *corpus* correspondeu a 100 % dos dados coletados.

Diante da amostra, consideraram-se todas as entrevistas adequadas, visto que apresentaram dados relevantes para pesquisa e foram suficientes para nos oferecer dados sobre as práticas dos professores regentes e profissionais de apoio voltadas aos alunos com NEE. Todos os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, guiadas por um único roteiro padronizado, aplicadas a profissionais que atuam na sala de aula na turma do 7º ano, em escolas da rede regular de ensino que trabalham com alunos que possuem NEE.

A partir da definição do *corpus*, seguiu-se para etapa de formulação da hipótese “que é uma afirmação provisória que nos propomos verificar recorrendo aos procedimentos de análise” (Bardin, 1977, p. 98). Baseando-se na problemática como as dinâmicas interativas utilizadas pelos profissionais de apoio na escola e professores regentes impactam o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, consolidou-se a hipótese da pesquisa em questão: As condições desfavoráveis do sistema educacional conduzem a pouca interação entre os profissionais de apoio escolar e professores regentes, tal fato dificulta a diversificação das práticas gerando obstáculos para a efetivação da inclusão escolar.

Considerando que o objetivo é a “finalidade geral a que nos propomos” (Bardin, 1977, p. 98), guiados pelos documentos escolhidos e refletindo sobre os resultados obtidos, neste estudo, buscou-se focar como as dinâmicas interativas utilizadas pelos profissionais de apoio escolar e professores regentes impactam o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Dando continuidade à análise de conteúdo, considerando a diversidade de material bruto, fez-se necessária a referência dos documentos para diferenciá-los. Para isso, cada unidade do *corpus*, ou seja, cada uma das entrevistas, recebeu uma identificação. Para nos referirmos às Unidades Escolares, utilizamos as primeiras letras do alfabeto: escola A, escola B, escola C e escola D. Para nos referirmos a cada unidade do corpus, ou seja, a cada entrevista selecionada, utilizamos a primeira letra da função exercida pelos profissionais envolvidos, seguidos da letra referente à Unidade Escolar em que atua.

QUADRO 01 - Referências do campo e sujeitos da pesquisa.

Documento	Referência	Significado
1	PAE-A	Profissional de Apoio Escolar - Escola A
2	PRLP-A	Professor Regente de Língua Portuguesa - Escola A
3	PRM-A	Professor Regente de Matemática - Escola A
4	PAE- B	Profissional de Apoio Escolar - Escola B
5	PRLP-B	Professor Regente de Língua Portuguesa - Escola B
6	PRM-B	Professor Regente de Matemática - Escola B
7	PAE-C	Profissional de Apoio Escolar - Escola C
8	PRLP-C	Professor Regente de Língua Portuguesa - Escola C
9	PRM-C	Professor Regente de Matemática - Escola C
10	PAE-D	Profissional de Apoio Escolar - Escola D
11	PRLP-D	Professor Regente de Língua Portuguesa - Escola D
12	PRM-D	Professor Regente de Matemática - Escola D

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas referências do campo e sujeitos da pesquisa (2023).

Considerando que cada professor regente respondeu a 10 questionamentos e que cada profissional de apoio escolar respondeu a 11, foram utilizadas, antes das referências, a letra Q seguidas da numeração de 1 a 10 para os professores regentes e 1 a 11 para os profissionais de apoio escolar para referir-se a cada resposta dada pelo entrevistado.

QUADRO 02 - Referências das questões das entrevistas

Referência	Significado
Q1-PAE-A	Questão 1- Profissional de Apoio Escolar - Escola A
Q1- PRLP-A	Questão 1- Professor Regente de Língua Portuguesa - Escola A
Q1-PRM-A	Questão 1 - Professor Regente de Matemática - Escola A
Q1-PAE-B	Questão 1- Profissional de Apoio Escolar - Escola B

Q1-PRLP-B	Questão 1- Professor Regente de Língua Portuguesa - Escola B
Q1-PRM-B	Questão 1 - Professor Regente de Matemática - Escola B
Q1-PAE-C	Questão 1- Profissional de Apoio Escolar - Escola C
Q1-PRLP-C	Questão 1- Professor Regente de Língua Portuguesa - Escola C
Q1-PRM-C	Questão 1 - Professor Regente de Matemática - Escola C
Q1-PAE-D	Questão 1- Profissional de Apoio Escolar - Escola D
Q1-PRLP-D	Questão 1- Professor Regente de Língua Portuguesa - Escola D
Q1- PRM-D	Questão 1 - Professor Regente de Matemática - Escola D

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas referências das questões da entrevista (2023).

Nesta fase, no decorrer da leitura e exploração do *corpus*, buscando contemplar os objetivos da pesquisa, foram selecionados pontos importantes das mensagens para estruturação dos índices que “são menções explícitas de um tema numa mensagem” (Bardin, 1977, p. 100). Em seguida, levantou-se a frequência que esses temas foram mencionados na comunicação para construção dos indicadores a serem categorizados posteriormente. O quadro abaixo destaca os elementos e a frequência que aparecem na fala dos entrevistados.

QUADRO 03 - Unidades de registro das falas dos entrevistados

N.º	UNIDADES DE REGISTRO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
1	Práticas inclusivas	12

2	Relação entre profissional de apoio e professor regente	12
3	Profissional de apoio escolar como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem	10
4	A mudança do trabalho do professor de apoio para PAE foi negativa para aprendizagem.	9
5	Obstáculos para execução de práticas inclusivas	8
6	Práticas inclusivas voltadas para a turma toda.	8
7	Ausência de interação sobre o planejamento	7
8	Avaliação contínua dos alunos com NEE, feita pelos professores regentes e pelo PAE.	7
9	PAE oferece segurança e mediam a aprendizagem	6
10	Interação informal sobre o planejamento	5
11	Avaliação contínua dos alunos com NEE, feita exclusivamente pelos professores regentes	5
12	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE complementa o trabalho do professor regente.	5
13	Contratempos das práticas inclusivas	4
14	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE oferece atendimento direcionado aos alunos com NEE	4
15	Práticas inclusivas exclusivas para os alunos com NEE	3

16	O PAE contribui com estabilização da rotina	3
17	Os PAE contribuem com atendimentos adequados às necessidades dos estudantes.	3
18	A mudança do professor de apoio para PAE não alterou nada	2
19	Fim da atuação do PAE como professor	2
20	Dois profissionais facilitam a inclusão, através da troca de experiências	2
21	Profissional de apoio como cuidador	2
22	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE é mais qualificado	1
23	A mudança no trabalho do professor de apoio para PAE foi positiva.	1
24	Não executa práticas inclusivas	1
25	Na atuação de professor de apoio para PAE, nada foi alterado	1
26	Sobre a atuação do PAE, a mudança foi para pior	1
	Total	124

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas unidades de registro das falas dos entrevistados (2023).

Na sequência da análise de conteúdo, partiu-se para a última etapa da pré-análise, a preparação do material onde “antes da análise propriamente dita, o material reunido” (Bardin,

1977, p. 100) foi preparado formalmente. Nesse momento, as entrevistas foram digitadas fielmente em um quadro denominado grelha de análise, que “reúne os resultados e é susceptível de fazer surgir um sentido suplementar” (Bardin, 1977, p.62), considerando as referências estabelecidas nos quadros 02 e 03. Essa grelha nos permitiu inicialmente visualizar, além das referências, as entrevistas na íntegra, concluindo, dessa forma, a pré-análise com uma fonte de material pronta para a próxima fase.

A partir da grelha, partiu-se para a segunda fase da análise de conteúdo, a exploração do material, categorização e codificação - “esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977, p. 101).

Nesta fase, o *corpus* da pesquisa passou por um processo de codificação no qual os dados em estado bruto foram “transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969 *apud* Bardin, 1977, p. 103-104). Desse modo, na busca por elementos que nos permitissem identificar as práticas inclusivas dos profissionais de apoio e professores regentes, bem como explicitar como se dá o atendimento dos alunos com NEE nas Unidades Escolares pesquisadas, a partir da análise e interpretação do depoimento dos entrevistados já inseridos na grelha de análise, foi elaborado, para cada resposta, um trecho com a mensagem central, denominado unidade de contexto. Este tem a finalidade de “codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões superiores são óptimas para compreender a significação exata da unidade de registro” (Bardin, 1977, p. 107).

Diante dessa dinâmica, buscando enfatizar os elementos que caracterizavam o atendimento dos alunos com NEE nas escolas estaduais da rede pesquisada, para cada unidade de registro identificada, definiu-se uma unidade de contexto. Nesta etapa, na grelha de análise já montada com 124 depoimentos e suas respectivas unidades de registro, acrescentaram-se 124 unidades de contexto. |

A unidade de registro corresponde a “unidade de significação a codificar, um segmento de conteúdo a considerar como base visando a categorização” (Bardin, 1977, p. 104). Assim, as 124 unidades de registro, a partir dos indicadores, foram agrupadas em 26

(vinte e seis), como indica o quadro 4.

Em seguida, criou-se uma grelha para a categorização. Considerando que as categorias são “classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 1977, p. 117), adotou-se o critério semântico. Destarte, a partir de um alinhamento semântico de aproximação, as unidades de registro com temas semelhantes foram agrupadas e receberam um nome generalizado, cada grupo foi considerado uma categoria. Dessa maneira, foram identificados e listadas no quadro abaixo, 14 (quatorze) temas que deram origem às quatorze categorias iniciais de análise:

QUADRO 04 - Categorias iniciais de análise

N.º	CATEGORIAS INICIAIS
1	Profissional de apoio escolar como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem
2	Profissional de apoio como cuidador
3	Práticas inclusivas
4	Relação colaborativa entre profissional de apoio e professor regente no decorrer das aulas
5	Contratempos das práticas inclusivas
6	Obstáculos para a execução de práticas inclusivas
7	Interação entre os professores regentes e PAE no planejamento
8	Contribuições dos PAE para os alunos com NEE
9	Dinâmica de dois profissionais como facilitadores do processo de inclusão.

10	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE complementa o trabalho do professor regente.
11	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE é mais qualificado.
12	Avaliação dos alunos com NEE.
13	A mudança do trabalho do professor de apoio para o PAE.
14	Fim da atuação do PAE como professor.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas categorias iniciais de análise (2023).

Na sequência da análise de conteúdo, na nova grelha com as unidades de registro, foram inseridas as 14 (quatorze) categorias iniciais. Enumeradas de acordo com a interpretação das entrevistas, partiu-se para a categorização final através de um “reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca” (Bardin, 1977, p. 119). Contudo, antes, perpassamos pela consolidação de 8 (oito) categorias intermediárias que foram criadas a partir do agrupamento das categorias iniciais interpretadas concomitantemente aos estudos teóricos e à construção do conceito norteador. O conceito norteador foi elaborado a partir da ideia central das categorias iniciais e utilizado como referência para definição das categorias intermediárias.

QUADRO 05 - Categorias intermediárias de análise

N.º	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
1	Os profissionais de apoio escolar são vistos como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem

2	As práticas desenvolvidas pelos professores regentes e PAE voltados ao ensino de alunos om NEE
3	Relação entre profissional de apoio e professor regente durante a execução das atividades
4	Desafios no ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular
5	A relação entre PAE e professores regentes na execução de planejamentos
6	A boa relação na interação entre profissional de apoio e professor regente durante a execução das atividades
7	O processo de avaliação dos alunos com NEE
8	O papel do PAE nas escolas de ensino regular inclusivas

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas categorias intermediárias de análise (2023).

A partir das 8 (oito) categorias intermediárias listadas, analisa-se que os profissionais de apoio escolar que atuam na rede regular de ensino são reconhecidos como importantes auxiliares no processo de ensino de alunos com NEE. Através do acompanhamento de adaptações de atividades, da atenção individualizada, foram evidenciadas práticas desenvolvidas pelos professores regentes e PAE voltadas ao ensino de alunos com NEE. Comprovou-se a boa interação entre os PAE e os professores regentes apesar de questionamentos gerados sobre a atuação do PAE a partir das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás em 2023.

Prosseguindo a investigação, parte-se para a elaboração das categorias finais, criadas a partir das categorias intermediárias. Para tal, consideraram-se as qualidades propostas para elaboração de boas categorias propostas por Bardin (1977). Essas englobaram a “exclusão

mútua” nos atentando para que os elementos selecionados fossem inseridos em uma única categoria: a “homogeneidade”, inserindo, em cada categoria, unidades de análise com características comuns; a “pertinência”, onde, a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico, investigou-se a necessidade de cada categoria; “objectividade e a fidelidade”, estruturando categorias claras e objetivas; e a “produtividade”, buscando capturar a diversidade ao mesmo tempo em que preservamos as especificidades para obtenção de dados significativos.

QUADRO 06 - Categorias finais de análise

CATEGORIAS FINAIS		
CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIAS FINAIS
Os profissionais de apoio escolar são vistos como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem.	Em relação à função dos profissionais de apoio escolar, os entrevistados destacam a dualidade de papéis que experimentam quando se trata de auxiliar os alunos com NEE. Durante as conversas, eles ressaltam a importância da dimensão pedagógica do seu trabalho, uma vez que estão integrados ao ambiente escolar e ao processo de ensino. No entanto, é notável que, perante à	1. A função do profissional de apoio escolar no atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas.

<p>O papel do PAE nas escolas de ensino regular inclusivas.</p>	<p>lei, sejam oficialmente classificados apenas como cuidadores.</p> <p>As declarações dos entrevistados enfatizam, de forma incisiva, as numerosas e significativas contribuições dos profissionais de apoio escolar para os alunos com NEE, assim como para o sucesso do trabalho dos professores regentes. Eles são reconhecidos por sua atenção à integridade física, à segurança socioemocional e por sua colaboração no processo de aprendizagem</p>	
<p>As práticas desenvolvidas pelos professores regentes e PAE voltados ao ensino de alunos com NEE</p>	<p>Os Professores regentes e profissionais de apoio escolar diversificam suas práticas com o objetivo de fomentar a aprendizagem dos alunos. Algumas práticas são direcionadas especificamente para os alunos NEE, enquanto outras envolvem todos os alunos da turma.</p>	<p>2. A interação profissional e a execução de práticas direcionadas ao ensino de alunos com NEE nas escolas inclusivas.</p>
<p>Relação entre profissional de apoio e professor regente durante a execução das atividades</p>	<p>Alguns entrevistados, enfatizam que delegam completamente aos profissionais de apoio escolar a elaboração e implementação de atividades específicas, assim como o suporte direto aos alunos com NEE. Esclarecem que isso ocorre devido à impossibilidade de conciliar o cumprimento do currículo padrão obrigatório simultaneamente ao atendimento dos alunos com NEE.</p>	
<p>A relação entre PAE e professores regentes na execução de planejamentos</p>		

<p>A boa relação na interação entre profissional de apoio e professor regente durante a execução das atividades.</p>	<p>Há uma relação harmoniosa entre os profissionais de apoio escolar e os professores regentes durante as aulas. Essa dinâmica é evidenciada pelos relatos dos entrevistados sobre a colaboração em dupla para auxiliar os alunos nas atividades, preparar a sala de aula, organizar os materiais dos alunos com NEE e compartilhar experiências. No entanto evidencia-se que o planejamento das aulas, é feito exclusivamente pelos professores regentes.</p>	
<p>Desafios no ensino de aluno com NEE em salas de aula no ensino regular.</p>	<p>Ao trabalharem com aluno com NEE em uma sala de aula regular, os entrevistados destacam, como desafios, alguns contratempos resultantes de intervenções feitas de forma individual que afetam a dinâmica da aula e geram a dispersão dos alunos. Eles também mencionam como obstáculos o grande número de alunos, muitos dos quais ainda não possuem habilidades de leitura e escrita, tornando difícil o atendimento em um tempo frequentemente considerado insuficiente, especialmente por profissionais que, muitas vezes, se sentem despreparados para lidar com um grupo tão heterogêneo.</p>	<p>3. Os desafios do ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular e o processo de avaliação da aprendizagem</p>
<p>O processo de avaliação dos alunos com NEE.</p>	<p>Em relação ao processo de avaliação dos alunos com NEE, destacam que é contínuo, abrangendo avaliações, trabalhos, simulados, atividades e a participação.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas categorias finais de análise (2023).

Salientamos que, no decorrer do processo de análise, as categorias finais foram definidas visando a compreender como se dá o atendimento dos alunos com NEE na rede regular de ensino, bem como identificar as práticas inclusivas dos profissionais de apoio e professores regentes a partir das percepções dos sujeitos entrevistados. As categorias finais são três: 1 - A função do profissional de apoio escolar no atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas; 2 - A interação profissional e a execução de práticas direcionadas ao ensino de alunos com NEE nas escolas inclusivas; 3 - Os desafios do ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular e o processo de avaliação da aprendizagem.

Tais categorias foram levantadas como base para elucidar a problemática da pesquisa e sustentaram o capítulo 3 - Práticas Inclusivas do Profissional de Apoio Escolar e Professores Regentes e o capítulo 4- Impactos Gerados Pelas Práticas Inclusivas na Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Estes se inserem na terceira fase da análise de conteúdo denominada tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

1.5- Referencial teórico

Vygotsky e Charlot oferecem contribuições que permitem ampliar a compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre como os ambientes educativos interferem nesse processo. Tais autores consideram que há inúmeras relações com o saber, com variados ritmos de aprendizagem que devem ser reconhecidos como importantes vias para promover a educação.

Para Mello (2004), Vygotsky, por meio da teoria histórico-cultural, considera que as crianças aprendem com pessoas mais experientes, aprendem ao longo da vida a serem humanos com outros humanos em suas relações. Dessa forma, os educadores, representados como pessoas mais experientes, são mediadores das crianças no processo de apropriação da cultura construída e acumulada ao longo da história, promovendo a aprendizagem que, conseqüentemente, conduz ao desenvolvimento.

Para Charlot (2000), as crianças, a partir do momento em que são inseridas no mundo, possuem a necessidade de aprender para a construção de si mesmas. Todavia, o aprendizado ocorre a partir de diferentes processos, considerando o momento, as situações, os locais e as pessoas envolvidas. Os espaços de aprendizagens se configuram no tempo e no ambiente através das relações humanas e, para compreender a relação do indivíduo com o saber, devem-se considerar as relações epistêmica, social e identitária.

Considerando a inclusão como um processo no qual o ensino regular deve possibilitar a todos os alunos, sobretudo os que possuem NEE, a inserção³ e permanência efetiva na escola, enfatiza-se como prioridade, nesse processo, a aprendizagem dos alunos. Assim, é de suma importância considerar todas as ações mediadoras que ocorrem no decorrer do processo que envolvem não só os professores regentes, mas todos os profissionais que compõem o espaço escolar e dinamizam as relações, independente de suas particularidades. Dessa maneira, a “experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (Charlot, 2000, p. 47) e as condutas implementadas no sistema educacional visando à inclusão são responsáveis por conduzirem ou não à aquisição do conhecimento, visto que a aprendizagem é um processo complexo que ocorre por múltiplos caminhos.

De acordo com Charlot (2000), o ser humano não está pronto ao nascer. Ao longo da vida, ele se insere em um mundo já construído e é através das relações com os outros seres humanos que se torna humano. Nesse sentido, a educação é o processo pelo qual os seres humanos adquirem conhecimento ao longo da vida à medida que compreendem o mundo e incorporam informações de forma gradativa diante do vasto conjunto de informações disponíveis. A relação com o conhecimento é construída sob a influência do contexto sociocultural em que os seres humanos estão inseridos, tal processo ocorre de forma dinâmica, inacabada e permeada por várias mediações resultantes de influências da comunidade, da

³ De acordo com o Dicionário Online de Português, o substantivo inserção refere-se à “adição de algo numa outra coisa”. No contexto da pesquisa, refere-se a adicionar os alunos com NEE às salas de aula de escolas do ensino regular. No entanto, ressalta-se que estarem apenas fisicamente presentes nesses ambientes não garante aos alunos com NEE o acesso à inclusão escolar, visto que “muito além do acesso, precisa-se pensar, estudar e planejar ações concretas que garantam a permanência e o êxito no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE” (Dumas, 2023, p. 11).

família e do ambiente escolar, através da interação com outras pessoas, sejam professores, colegas ou familiares.

No ambiente escolar, a sala de aula é composta por alunos e mediadores que conduzem o processo de aprendizagem à medida que buscam o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, intelectuais e sociais. Contudo, quando, no decorrer desse processo, a diversidade e as particularidades não são identificadas e respeitadas, gera-se a exclusão, visto que “a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se” (Charlot, 2000, p. 54). Dessa maneira, mesmo frequentando as aulas, muitos alunos se tornam alheios ao processo, contribuindo para estruturação de um espaço escolar, onde o aprender não atinge a todos com a mesma intensidade, deixando à margem muitos alunos, incluindo aqueles com NEE.

De acordo com Charlot (2000), os caminhos que condicionam o processo educativo perpassam pela mobilização, pela atividade e pelo sentido. Para que ocorra a aprendizagem, é necessário que o aluno esteja motivado, que sinta o desejo de envolver-se no processo. Esse desejo nasce das relações com o meio, das experiências anteriores, da busca de realizações pessoais, que condicionam a mobilização, o engajamento desses alunos nas atividades. Dessa maneira, os alunos se envolvem ativamente com o ambiente buscando compreender os conteúdos, construindo novas experiências e significados que produzem sentido à aprendizagem.

Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela... A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (Charlot, 2000, p. 54 - 55).

Desde o nascimento, o ser humano, ao interagir com o outro e com o ambiente, está em um movimento contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, porém, ao mesmo tempo em que aprende, ele atua ativamente traçando metas, enfrentando obstáculos, fazendo novas descobertas e transmitindo conhecimentos a partir de inúmeros meios que os ambientes e as relações oferecem. Charlot apresenta que “Aprender, é exercer uma atividade em situação:

um local, em um momento da sua história, e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (2000, p. 67). Assim, de acordo com o ambiente escolar e os estímulos que os alunos recebem, a aprendizagem pode ser mais ou menos significativa. Todavia, faz-se necessário considerar também a dimensão de identidade⁴ de cada ser humano, a maneira como ele se vê no mundo e se relaciona consigo mesmo, reflete no interesse pela busca do saber e pela maneira de como tal processo é mediado.

Mas, qualquer relação como o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, a imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros (Charlot, 2000, p. 72).

Assim como Charlot (2000) afirma que é através das relações com os outros seres humanos que nos tornamos humanos, Vygotsky declara que “na ausência da relação com a cultura o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá” (Mello, 2004, p. 142). Por essa via, ambos concordam que a aprendizagem condiciona o desenvolvimento dos seres humanos.

Sobre o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, Vygotsky “parte do pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida e de educação, as crianças desenvolvem intensamente” (Mello, 2004, p. 135). Corroborando com Charlot (2000), enfatiza a importância do contexto social na aprendizagem e defende a presença de indivíduos mais experientes como os mediadores responsáveis por conduzir e favorecerem a aprendizagem dos menos experientes, condicionando-os a avanços em relação aos níveis de desenvolvimento.

Os educadores - os pais, a professora, as gerações adultas, os parceiros mais experientes - têm o papel essencial nesse processo, pois as crianças não têm condições de decifrar sozinhas as conquistas da cultura humana. Isso só é possível com a orientação e ajuda constante dos parceiros mais experientes, no processo de educação e do ensino. Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos o uso social - e só pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las (Mello, 2004, p. 140-141).

Inseridos como educadores, os professores e, conseqüentemente, todos os indivíduos mais experientes presentes no ambiente escolar, atuam como mediadores dos alunos com o

⁴ “A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (Hall, 2005, p. 12 apud Drummond, 2021, P. 1353).

conhecimento de mundo, porém, as condições e os meios utilizados por cada um deles interferem na aprendizagem, pois “o bom ensino é aquele que garante aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento..., o educador não deve fazer as atividades pela nem para criança, mas com ela” (Mello, 2004, p. 144).

O conceito de mediação de Vygotsky (2007) está ligado à criação e ao uso dos signos que são ‘instrumentos psicológicos que regulam, desde fora, o pensamento e a conduta, que refletem na memória, na atenção, na percepção, no pensamento e na vontade’ (Prestes, 2017, p. 60). Dessa forma, as relações sociais influenciam no desenvolvimento psicológico e cultural das crianças e a escola ocupa destaque nesse processo de desenvolvimento “por meio do ensino da leitura, da escrita e do cálculo matemático” (Prestes, 2017, p. 60).

Para Vygotsky, “se ensinarmos para a criança aquilo que ela já sabe, não haverá nem aprendizagem nem desenvolvimento” (Mello, 2004, p.144), assim, a partir das potencialidades da criança, deve-se, através da mediação, possibilitar que ela participe de novas experiências para que se construam novos conhecimentos. Sendo assim, a aprendizagem da criança deve ser considerada a partir de duas vertentes as quais Vygotsky (2007) intitula como zonas de desenvolvimento. A primeira considera o que a criança é capaz de fazer sozinha sendo caracterizada como zona de desenvolvimento real (ZDR) e a segunda como zona de desenvolvimento próximo (ZDP), que envolve o fazer da criança através da colaboração de parceiros mais experientes possibilitando a aprendizagem.

Vygotsky chamou esse nível de desenvolvimento de zona de desenvolvimento real, uma vez que expressa o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado pela criança. No entanto, percebeu a existência de um outro indicador que precisava ser necessariamente considerado ao lado do desenvolvimento real já alcançado pela criança. Esse outro indicador foi chamado de nível ou zona de desenvolvimento próximo e se manifesta por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz em colaboração com um parceiro mais experiente... Dessa forma, só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo (Mello, 2004, p. 145).

Considerando que só existe aprendizagem a partir da zona de desenvolvimento próximo, Vygotsky (2007) enfatiza que a escola, para alcançar um bom ensino, deve, a partir do nível real de desenvolvimento da criança, contribuir para que ela avance. Deste modo, é essencial que o educador faça interferências de forma planejada e intencional, conjunta e colaborativa com quem aprende, considerando a conexão entre os níveis de desenvolvimento

real e próximo. Através das experiências vivenciadas entre pessoas, os seres humanos que até então desconheciam tais experiências, as internalizam adquirindo novas funções psíquicas.

Conforme Vygotsky, as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas, nas relações entre pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo, como uma potencialidade, mas são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa) (Mello, 2004, p. 14).

A partir de Charlot (2000) e Vygotsky (2007), compreende-se que a aprendizagem está diretamente relacionada ao contexto sociocultural e às experiências prévias dos seres humanos. Nessa perspectiva, na escola, os professores atuam como mediadores do processo de aprendizagem à medida que criam condições que permitem os alunos obterem novos saberes a partir das relações e da colaboração de pessoas mais experientes. Todavia, para que haja aprendizagem, é necessário que os alunos estejam motivados, que aspirem a um envolvimento com o processo.

CAPÍTULO II

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM GOIÁS.

Neste capítulo, realizamos uma análise documental elucidando o que é Educação Inclusiva tanto do ponto de vista conceitual, quanto em relação às normativas legais de implementação no Brasil e em Goiás. A partir das normativas legais, analisamos a documentação que institui o profissional de apoio na Rede Regular de Ensino bem como as atribuições designadas a esse profissional no interior das Unidades Escolares.

2.1- Educação inclusiva

A educação formal no Brasil iniciou-se em 1549, no Período Colonial, conduzida pelos jesuítas através de uma perspectiva religiosa. Esse modelo educacional “contribuiu de forma ativa para a construção e manutenção de desigualdades sociais, sustentado pelo negligenciamento da educação de pessoas negras escravizadas e alforriadas, e de mulheres” (Paula, 2023, p. 11). Seguiu-se, a partir de então, uma trajetória marcada pela exclusão, gerada por entraves que inibiram a democratização do acesso à escola, visto que o ensino escolar se limitou prioritariamente à elite de cada época, visando a atender os interesses dessa classe.

Com a chegada da família real portuguesa no Brasil em 1808, inaugurou-se o Período Joanino que perdurou até 1821. Nessa fase, houve um impulso para a organização do sistema educacional. “Foram criadas algumas universidades, a Biblioteca Nacional, a Academia Militar, Escolas de Direito e Medicina” (Rossi, 2023, p. 4), mas o acesso ainda era restrito, visto que “objetivou a adoção de medidas ‘civilizatórias’, as quais eram, em sua maioria, destinadas à parcela da população que se constituía de homens brancos e livres” (Oliveira, 2015, p. 158 apud Costa, 2023, p. 887). Dessa maneira, permaneceu o favorecimento de acesso à educação escolar a uma parte específica da sociedade composta pela minoria.

No Período Imperial de 1822 a 1888, a educação formal no Brasil, de acordo com Malanchen e Orso (2006 apud Rossi, 2023, p. 5), se organizou em torno de um modelo econômico baseado na exportação de produtos agrícolas e apoiado no uso da mão de obra escrava. Durante esse período, a Carta Magna foi outorgada e estabeleceu-se, no artigo 179, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. No entanto, apesar dessa disposição legal, a educação no Império estava principalmente voltada para atender às necessidades da elite, sem priorizar a promoção da educação popular como algo central. |

Assim, nos Períodos Colonial e Imperial, permaneceu no Brasil uma educação escolar direcionada aos interesses das classes mais privilegiadas, sem priorizar o acesso e a educação para a população em geral. Estruturou-se, gradativamente, uma educação escolar marcada por heranças que segundo Aroha (2022) são de:

Domínio da cultura europeia sobre os povos indígenas das terras conquistadas pelos portugueses e a manutenção do status quo das sociedades monárquicas europeias,

caracterizadas pela existência de um abismo social entre as aristocracias política e religiosa e as demais classes populares (Aroha, 2022, p. 70).

Em 1889, com a Proclamação da República do Brasil, ocorreram ajustes nas esferas políticas, administrativas e econômicas do país que resultaram em novas propostas educacionais. Farias (2020) destaca que a sociedade, até então centrada em um modelo agrário, partiu em direção à implementação de indústrias, gerando alterações em relação à dinâmica da educação escolar no país. Antes, no modelo agrário, o ensino escolar, mesmo o elementar, não era considerado necessário, porém diante da ascensão da industrialização, a educação precisou se adaptar para acompanhar a mudança cultural na produção do país. No campo político, em cumprimento à Constituição de 1891, na qual destacava-se que somente os alfabetizados poderiam participar politicamente, a educação se evidenciou como necessária para alfabetizar a população para que participassem das atividades políticas.

A constituição de 1988, em relação à educação, “é considerada a Constituição do Brasil que mais alinhou recursos e especificou a redação em torno da declaração do direito à educação” (Ecker, 2020, p. 7). Contudo, diante do contexto geral, o ensino escolar no Brasil, ao longo dos tempos, serviu como instrumento de dominação, buscando alcançar a hegemonia política, econômica e social. As propostas voltadas ao ensino escolar se pautaram em disputas de interesses e, mesmo determinadas legalmente, não foram suficientes para promover a democratização do ensino escolar no Brasil. Os menos favorecidos sempre foram deixados às margens do processo educacional. Tal marginalização era validada através da implementação de normas legais, elaboradas sempre sob influência dos indivíduos que ocupavam posição social de destaque e que objetivavam a perpetuação da ordem social vigente.

Atualmente, apesar da ampliação do número de pessoas que conseguem ingressar nas instituições escolares, a oferta do ensino não ocorre de forma a considerar e respeitar a diversidade dos alunos. Dessa forma, o antagonismo entre incluídos e excluídos persiste e se torna mais claro com a expansão do ensino, visto que os padrões impostos estão presentes nas escolas.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos

e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (Brasil, 2008, n.p.).

A sociedade se configura a partir de um padrão de normalidade que leva à inclusão daqueles que se encaixam em oposição à exclusão dos que estão fora de um ideal imposto. A partir de atitudes preconceituosas, tem-se a exclusão de pessoas que acabam privadas de usufruírem de seus direitos, dentre eles, o direito de acesso a um sistema educacional que permita efetivamente a participação no processo.

Relacionada principalmente aos que destoam dos padrões impostos, a exclusão ocorre em relação ao gênero, à orientação sexual, à classe social, à origem étnico-racial, às deficiências, habilidades, entre outros. Apesar de inaceitável, a exclusão se faz presente no ambiente escolar, assim como em toda a sociedade. Há uma extrema urgência de se mudar o cenário social, “compreendendo como acontece e deve ser essa inclusão e identificando como deve ser a atuação do educador diante desse perfil de aluno, além de refletir sobre as ações da família, da escola, da comunidade e das políticas públicas” (Brito, 2023, p. 16), de maneira a reconhecer e valorizar a diversidade, contribuindo para a inclusão de todos, pela igualdade de direitos e com a formação humana.

Deve-se reconhecer que cada aluno é único, com suas subjetividades, características biológicas, experiências de vida, bagagens culturais e necessidades específicas que influenciam seu processo educativo e no seu desenvolvimento. Deve-se reconhecer, que a escola não é apenas um local de construção de conhecimentos, mas também um espaço de relações que envolvem diferentes consciências individuais que se comunicam conduzindo essências, sensações, reações diante experiências. Tal fato conduz a uma reavaliação de conceitos que envolvam a compreensão de desenvolvimentos atípicos peculiares aos deficientes.

É preciso modificar percepções sobre os quadros de desenvolvimento atípico, compreendendo que eles decorrem não apenas de características biológicas, mas sim de uma complexa configuração de fatores, relacionados à interação daquelas com aspectos sócio-histórico-culturais e, sobretudo compreender que sujeitos em desenvolvimento, seja ele atípico ou não, dão sentido às experiências individuais e sociais, em uma dinâmica de relações intersubjetivas e vivências subjetivas. A configuração dessas subjetividades, caracterizada por significados, emoções e sentimentos presentes em cada uma das situações vivenciadas, permite a esses sujeitos encarar desafios, confrontar situações e construir seus próprios sentidos em relação às suas próprias experiências (Coelho, 2015, p. 62).

A forma como cada estudante é visto e tratado no ambiente escolar influencia em suas experiências de aprendizagens e, conseqüentemente, constroem cenários que incluem ou excluem. Como nos aponta Mantoan (2003, p.12), “a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”.

Logo, é importante reconhecer a diversidade presente na escola ao planejar e implementar práticas educacionais para que efetivamente atendam às necessidades de todos os alunos. “É preciso analisar a naturalização dos discursos sobre a escola inclusiva juntamente com as práticas escolares no sentido de compreender como as políticas de inclusão refinam processos de normalização dos sujeitos por meio de diferentes estratégias” (Cozzani, 2022, p. 108).

Em relação ao professor, Pires *et al.* (2013) afirmam que há uma dialética exclusão/inclusão presente na escola que se reflete na atuação do professor ao lidar com uma realidade aparente. Essa realidade engloba várias dimensões promovidas por alunos diferentes, com modos e ritmos de aprendizagens particulares. Desse modo, a inclusão escolar visa a permitir a todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência, caminhos diversificados que conduzam à aprendizagem, como afirma Mantoan (2003):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2003, p. 32).

Diante da diversidade que permeia a escola, em nossos estudos, considera-se prioritariamente a inclusão de alunos com NEE. Segundo IBGE (2022), em pesquisas recentes, com base nas edições de 2000 e 2010 do Censo Demográfico e nas edições de 2013 e 2019 da Pesquisa Nacional de Saúde, há uma significativa quantidade de PcD que integram a sociedade brasileira. Foi identificado um total de 17,2 milhões de indivíduos com deficiência, incluindo deficiência física, auditiva, visual ou mental, com idade igual ou superior a 2 anos. Essa cifra representa aproximadamente 8,4% da população pertencente a essa faixa etária que

precisam ter suas condições respeitadas de maneira a promover o acesso às instituições sociais de maneira equitativa.

Os números comprovam a necessidade de um olhar mais atento no que se refere à inclusão efetiva das PcD nas instituições de ensino para que tenham acesso a uma educação de qualidade. De acordo com o Art. 1º da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007, p. 22): “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Ao se considerar a escola regular inclusiva como um espaço que se configura a partir da diversidade humana, analisam-se claramente os obstáculos enfrentados através das limitações e dificuldades de participação das pessoas com deficiência nas práticas escolares. No entanto, enfatiza-se que a necessidade de “ação de toda a comunidade escolar é essencial para a realização da inclusão, pois incluir crianças e jovens deficientes possibilitam aos atores que formam a escola uma prática educativa que valoriza a diversidade (Carvalho, 2008 apud Santos, 2022 p. 407).

Para uma sociedade inclusiva e, conseqüentemente, uma escola inclusiva, espera-se um rompimento com os padrões sociais impostos, buscando excluir julgamentos que contribuem para o sofrimento e exclusão daqueles que estão fora da normalidade. As PcD, muitas vezes são desvalorizadas, invisibilizadas e acabam como focos de julgamentos maldosos que geram grandes prejuízos na formação identitária dos indivíduos. Como destaca Carvalho (2014):

Numa sociedade que prima pelo padrão de “normalidade”, as pessoas em situação de deficiência, ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram com o “padrão” estabelecido como ideal e são colocadas num espaço de diferenciação e segregadas. Experimentam a diferença de um modo muito sofrido, porque fogem dos parâmetros convencionais. Sentem-se alvos de críticas e de não reconhecimento, numa espécie de estranheza, porque estão fora do socialmente esperado (Carvalho, 2014, p. 21).

Apesar de reconhecer que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que alunos com NEE encontrem em escolas regulares ambientes verdadeiramente educativos e que sejam

mediados efetivamente para construção do conhecimento, sabe-se também que muitos avanços já aconteceram em relação a tal processo.

Mantoan (2003) enfatiza que, em uma turma, visando-se a estender o ensino a todos, deve-se considerar inicialmente que nenhum aluno é vazio de conhecimento, e que, no tempo e da maneira específica, a aprendizagem é possível a todos. Para isso, é indispensável que os professores sustentem altas probabilidades de avanços dos alunos e persistam na busca de estratégias para superarem os desafios da escola. Deve-se ter consciência de que as adversidades e limites existem, mas não comandam e nem obstruem o modo de ensinar. Do ponto de vista pedagógico, Tiballi (2003), ao analisar o tema inclusão, identificou, nos discursos educacionais formulados no Brasil na década de 90, alguns princípios orientadores da Escola Inclusiva:

Respeito às diferenças e igualdade de direitos; cooperação, tolerância e solidariedade; participação social e integração efetiva de todos, especialmente dos portadores de necessidades especiais; inclusão em oposição a exclusão no contexto escolar, em síntese, promoção da inclusão pela via da escola (Tiballi, 2003, p. 196).

Tais princípios nos levam a idealizar a inclusão viabilizada pela escola de forma a garantir a todos os alunos, sobretudo os que possuem necessidades educacionais especiais, que participem do processo de ensino aprendizagem. Deve-se ter clareza de que permitir aos alunos com NEE “compartilhar o mesmo espaço e conviver com os alunos de uma escola regular, de modo algum, pode ser suficiente para considerar como Educação Inclusiva. Uma verdadeira inclusão escolar significa promover oportunidades de aprendizagem igualitárias” (Silva, 2023. p. 8). Para que isso ocorra, não só a escola, mas todo o sistema educacional deve se organizar a partir de práticas que considerem as particularidades dos alunos. É necessário assumir condutas que assegurem integralmente a paridade de direitos dos alunos por intermédio de auxílio, paciência e compreensão.

Durante as ações educativas que ocorrem na dinâmica escolar, cada indivíduo apresenta níveis particulares, seja em relação às suas habilidades ou às suas dificuldades. A terminologia Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é utilizada para se referir a alunos que frequentam turmas regulares, porém necessitam de um zelo especial em relação às dinâmicas utilizadas. As NEE estão relacionadas a impasses que impossibilitam ou atuam como entraves para o aprendizado a partir das propostas de ensino comuns. Dessa forma,

alguns alunos necessitam de propostas diferenciadas que possibilitem a equidade no processo diante do reconhecimento da causa da dificuldade e/ou limitação. Sobre esse grupo, o Art. 5º do parecer CNE/CEB 17/2001 sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Brasil esclarece:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, p. 2).

A Educação Inclusiva visa a proporcionar aos educandos com NEE Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino, de maneira a suprir suas necessidades específicas de aprendizagem, eliminando espaços e práticas excludentes. Entretanto, deve se considerar que “a inclusão não se limita a processos de socialização, também não se faz sem participação que proporcione o envolvimento social desses alunos com atividades criadoras que estimulem as potencialidades enquanto sujeitos capazes de vivenciar o desenvolvimento” (Pires, 2022, p. 44).

A conquista desse direito foi marcada por inúmeras ações ao longo da história, “a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “Educação Especial” na política educacional brasileira vem ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX” (Mazzotta, 2001, p. 27). Buscando compreender esse processo, no próximo tópico, serão identificados os marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil, enfatizando o papel dos profissionais de apoio e professores regentes em relação ao atendimento de alunos com NEE.

2.2 - Normativas legais de implementação da educação inclusiva no Brasil

Para compreendermos as propostas e as dimensões da Educação Inclusiva, devemos recorrer ao percurso da educação especial no Brasil no decorrer da história. De acordo com o Ministério da Educação:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2008, p. 6).

A Educação Especial no Brasil se estruturou a partir de uma proposta de ensino diferenciada em comparação ao ensino regular oferecido aos não deficientes. As instituições supracitadas faziam parte de um sistema segregador, onde atendiam especificamente pessoas com deficiência, que eram privadas do convívio social e impossibilitadas de se relacionar com os demais integrantes da sociedade. Ofereceram o Atendimento Educacional Especializado ligado, na maioria das vezes, a tratamentos médicos onde as PcD eram vistas como pacientes, como diferentes das demais e exigiam cuidados em um ambiente exclusivo e sem acesso igualitário a oportunidades.

Em certas situações, eram vistos pela sociedade como anormais que ofereciam desconforto aos ditos normais. Deste modo, muitas PcD ficavam restritas aos institutos experienciando o isolamento, a inferiorização e a exclusão. Pires (2001, p.3) cita que esse “modelo segregatório, clínico-terapêutico e carcerário praticado pelas/nas instituições, ditas “especializadas em deficientes têm provocado profundas discussões e questionamentos”. Tal modelo ao longo da história, se tornou alvo de muitas indagações e conseqüentemente reivindicações populares em busca dos direitos das PcD.

A luta contra o preconceito e as propostas discriminatórias e segregacionistas vigentes, promoveram gradativas transformações sociais e políticas em defesa da inclusão dessas pessoas na sociedade. Buscou-se garantir às PcD, o acesso e a participação efetiva em todas as dinâmicas sociais. Independente das limitações, todos os membros da sociedade possuem os mesmos direitos. O Art. 1º retrata: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos; o Art. 2º esclarece: “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades justificadas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social”; e

o Art. 7º explana que: “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei”. Sendo assim, esses artigos adotados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1998), apesar de não mencionar especificamente o termo “inclusão”, nos levam a compreendê-los como norteadores desse processo.

O Art. 1º pode ser considerado como um alicerce da inclusão, ao defender os princípios de liberdade e igualdade de direitos a “todos os seres humanos”. Tal base é reforçada nos Arts. 2º e 7º ao destacarem que “todos” possuem a capacidade de desfrutar dos direitos e liberdades independentemente de suas particularidades ou circunstâncias pessoais, inclusive perante a lei, devendo ser tratados de forma justa. Os artigos deixam explícitos que “ninguém” deve ser privado de conviver em sociedade ou de usufruir dos seus direitos. Como integrantes desse “todos”, as pessoas com deficiência merecem uma vida digna, o que destoa da proposta de educação especializada segregacionista.

Segundo Tiballi (2016), a escola é um ambiente em que as desigualdades sociais se evidenciam, gerando desigualdades educativas. No Brasil, no início do século XX, a sociedade passou por alterações econômicas, políticas e sociais que demandaram a expansão da escolarização para suprir as necessidades dos centros urbanos. No entanto, em função das desigualdades educativas, apenas uma reduzida parte da população tinha acesso ao atendimento escolar, o que gerou um problema social. Na busca por justificativas para esse problema, na década de 60, houve uma tendência a considerar o fracasso como um problema patológico, o que resultou na popularização do ensino especial para crianças com dificuldades de aprendizagem.

Nessa época, no Brasil, foi instituída a Lei 4.024/61 em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDBN), durante o governo do presidente Jânio Quadros. O documento oficial, destaca no Art. 88, que: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade”. Referindo-se a partir do termo “excepcionais” à educação de pessoas com necessidades educativas especiais, o artigo estabelece que a educação dessas pessoas deve, sempre que possível, ser integrada ao sistema educacional geral, contribuindo, dessa forma, legalmente para o processo de inclusão escolar de PcD.

No entanto, “Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência” (Brasil, 2008, p.7). A LDBN Lei 4.024/61 não enfoca as atribuições dos professores regentes em relação ao ensino de PcD, assim, não há nenhuma evidência sobre a função de professor de apoio.

De acordo com Mazzotta (2001), em 1972, o governo brasileiro criou o Grupo-Tarefa de Educação Especial, visando à elaboração de políticas voltadas à educação de excepcionais, como proposto na Lei n.º 4.024/61. Tal grupo contribuiu em 1973, através do Decreto n.º 72.420, para a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, visando a promover nacionalmente, em todos os níveis de ensino, ações para evolução da Educação Especial. Em 1986, esse órgão foi transformado em Secretaria de Educação Especial - SESPE mantendo a esse órgão as mesmas atribuições.

No percurso dos marcos legais de implementação da Educação Inclusiva, destaca-se a Constituição Federal de 1988, promulgada após um longo período de ditadura militar no Brasil, ela estabeleceu uma série de políticas públicas em defesa dos direitos e garantias individuais. Sobre a prerrogativa da educação, o Brasil (1988) estabeleceu, no Art. 205, que todos têm direito à educação como responsabilidade do Estado e da família para promover o progresso integral dos seres humanos, tornando-os aptos a exercer a cidadania e a competência para o trabalho. Como esse ensino seria ministrado a todos ficou especificado no Art. 206, o qual instituiu princípios que garantem paridade de ingresso e continuidade na escola, gratuidade de ensino em instituições públicas com padrão de qualidade, autonomia de instruir-se, investigar e se expressar.

E por fim, o Art. 208, de forma notória contribui para o avanço no processo de inclusão ao afirmar, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação especializada para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, n.p). Tal disposição expressa a necessidade de uma educação que insira as PcD na rede regular de ensino garantindo a esse público atendimento adequado às suas particularidades. Dessa maneira, mesmo que o termo preferencialmente não indique uma obrigatoriedade, considera-se mais um passo na busca de igualdade de oportunidades. Mantoan (2003), afirma que:

O “*preferencialmente*” refere-se a “*atendimento educacional especializado*”, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares (Mantoan, 2003, p. 23).

Tal documento enfatiza a importância de se oferecer um ensino adaptado de acordo com a necessidade dos alunos com deficiência, levando-os a superar os obstáculos para garantir uma Educação Inclusiva e de qualidade. Para tal, subentende-se a necessidade de profissionais para efetivarem tal atendimento, porém a Constituição Federal de 1988 não esclarece sobre as atribuições dos professores diante de tal dinâmica e não enfoca também a necessidade de profissionais de apoio nesse processo educacional.

As marcas mais expressivas em relação ao avanço das propostas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil ocorreram nos anos 90 como reflexos de iniciativas internacionais. No ano de 1990, diversos países e organizações se reuniram de 5 a 9 de março na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien na Tailândia, visando a definir estratégias para alcançar a Educação para Todos até o ano 2000. Durante a conferência, foi aprovada uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfações das Necessidades Básicas e Aprendizagens. Torres (2001, p. 20) enfatiza que: “A conferência teve o mérito de recolocar a questão educativa no centro, chamando a atenção mundial para a importância e a prioridade da educação, principalmente a educação básica”, diante de uma realidade com “mais de 100 milhões de crianças” (Brasil, 1990, p.1) fora da escola primária nessa década.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade do sistema educacional em escala mundial, criar caminhos que garantam a todos o direito à educação. Em seu Art. 3º, no item cinco, explicita-se a necessidade de se “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Brasil, 1990, p. 4). No entanto, não há, neste documento, definição dos métodos e profissionais que estarão envolvidos nesse processo, visto que as PcD apresentam NEE que “requerem atenção especial” (Brasil, 1990, p. 4) para que desfrutem das mesmas oportunidades, considerando suas particularidades.

Outro movimento de destaque em relação à luta pelos direitos das PcD na década de 90 foi a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994. Nesse evento, foi elaborada pela UNESCO, em parceria com diversos países e organizações internacionais, a Declaração de Salamanca composta pelos princípios, políticas e práticas na das necessidades educativas especiais. Esse documento, além de reafirmar o direito de todos os indivíduos à educação exposto pela Declaração dos Direitos do Homem de 1948, ratifica a garantia de direito à educação independente das diferenças individuais preconizadas pela Conferência Mundial Sobre Educação para Todos de 1990. O documento cita:

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação Para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais em quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educacionais Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (Brasil, 1994, n.p).

O compromisso firmado na Conferência Mundial sobre NEE, na busca premente de uma educação para todos os indivíduos com Necessidades Educativas Especiais em diferentes idades na rede regular de educação, visou a contribuir para a valorização das características individuais, das capacidades e interesses, sugerindo novos caminhos para o rompimento de um sistema educacional segregador. Para tal, propôs a participação dos governos na adoção de ações de gerenciamento de finanças para implementação das mudanças no sistema educativo, bem como na criação de projetos e trocas de experiências relacionados à nova proposta inclusiva.

A Declaração de Salamanca deixa claro que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Brasil, 1994, n.p). Para que isso ocorra, as práticas pedagógicas utilizadas pelos profissionais devem estar adequadas às necessidades de cada estudante.

Destarte, o documento em questão destaca que “no contexto de uma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em-serviço,

incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, n.p), visto que os profissionais da educação precisam estar inseridos nesse processo de mudança para que ocorra a inclusão. Coelho (2015) esclarece que a Declaração de Salamanca, marcou os debates e ações direcionadas a inclusão de PcD, conduzindo no Brasil a elaboração de políticas públicas, documentos legislativos e jurídicos e implementação de novos atendimentos em diversas áreas da sociedade, com destaque para os esportes, saúde e educação voltados à inclusão.

Como supramencionado, a Lei n.º 4.024/61 mencionou educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais, contribuindo, mesmo que ainda em uma perspectiva da “Educação Especial”, para o acesso das PcD à educação escolar. Tal LDBN foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis n.º 5.540/68, 5.692/71 e, posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

No que se refere às políticas públicas inclusivas no âmbito escolar, a LDB 9.394/96 vigente até atualidade, em seu capítulo V intitulado “Educação Especial”, apresenta quatro artigos exclusivos para se referir à educação escolar de PcD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Brasil (2008) destaca que o documento apresenta a proposta de uma política educacional inclusiva ao defender que a educação escolar do público em questão seja oferecida de preferência na rede regular de ensino, utilizando-se diversificados recursos, métodos e adaptações curriculares que se ajustam à especificidade de cada estudante.

Sobre o papel dos professores no atendimento à PcD, a LDB 9.394/96 destaca que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (1996, n.p), garantindo a esses educandos “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (1996, n.p).

Assim, evidencia-se, a partir desse documento, uma preocupação com as práticas pedagógicas dos profissionais voltadas para Educação Inclusiva, uma vez que determina a necessidade de fornecer serviços de apoio especializado através de professores que tenham

formação adequada, seja de nível médio ou superior, havendo também a necessidade de capacitar os professores do ensino regular para promover a integração dos alunos com NEE nas salas de aula comum. Tais propostas envolvem ações positivas para o processo de inclusão, no entanto, elas exigem grandes investimentos por parte do poder público, assim como mudanças nas dinâmicas praticadas nas instituições escolares que são condicionadas por interesses de inúmeros agentes sociais no decorrer do tempo.

No transcorrer do processo histórico de implementação da Educação Inclusiva no Brasil, destaca-se a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Este documento institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem NEE na Educação Básica, sejam eles alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entre outros. Tal proposta se mostra favorável ao processo de inclusão ao garantir o acesso e continuidade dos estudos das pessoas com NEE na escola regular em todas as suas etapas e modalidades e ao estabelecer a responsabilidade das escolas em implementarem estratégias que conduzam à uniformidade de oportunidades e valorização desse público em classes comuns. Contudo, o parecer também apresenta evidências desfavoráveis à inclusão, ao sugerir a criação de classes especiais, o que pode fortalecer a ideia de separação e segregação no ambiente escolar ao declarar que:

Art. 9º: As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (Brasil, 2001, p. 3).

A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, em seu Art. 8º, segundo Brasil (2001), reforça que as escolas regulares têm o dever de se organizarem para garantirem professores capacitados e especializados para atender às NEE, tanto nas salas de aula comuns, quanto na Educação Especial. Há, nesse documento, grande ênfase em relação aos serviços de apoio pedagógico e atuação colaborativa visando ao atendimento de alunos com NEE.

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d)

disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001, p. 2).

Nota-se que a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 enfatizou uma ampliação de propostas de apoio pedagógico em classes comuns visando a contribuir para inclusão de alunos com NEE. Destacou a necessidade de diversas atuações pedagógicas no processo de inclusão escolar a partir de apoios. São mediações que envolvem profissionais especializados, intérpretes e outros buscando contribuir para construção do conhecimento, mobilidade e sociabilidade desses estudantes. No entanto, “ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de Educação Inclusiva na rede pública de ensino” (Brasil, 2008, n.p).

Ainda no ano de 2001, foi criado no Brasil o Plano Nacional de Educação – PNE- com a duração de dez anos, o plano vigorou entre 2001 e 2010. Aprovado pela Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, delega de acordo com Brasil (2001) responsabilidade aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios elaborarem planos decenais, como objetivos, aumentar o nível de escolaridade e de qualidade de ensino reduzindo as desigualdades e democratizando a gestão nos estabelecimentos públicos de ensino. Enfatiza a terminologia “integração” para se referir à inserção de alunos com NEE no ensino regular, reforçando que o atendimento educacional deve ocorrer preferencialmente em escolas regulares, com exceção de “casos de excepcionalidade em que as necessidades dos educandos exigem outras formas de atendimento, participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial” (Brasil, 2001, n.p). As inúmeras orientações de atendimento de alunos com NEE descaracterizam as propostas das escolas inclusivas, por oferecerem múltiplas possibilidades de atendimento a alunos que não sejam na sala de aula do ensino regular. Tal proposta isenta o sistema educacional do compromisso de reconhecer as demandas de todos os estudantes. Para Mantoan (2003):

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (Mantoan, 2003, p.16).

Em relação às condutas dos professores diante do trabalho com alunos com NE, o PNE 2001-2010 orienta sobre a necessidade de capacitá-los para o atendimento a esse público, inserindo como meta “Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais” (Brasil, 2002, n.p).

O PNE 2001-2010 reforça o dever do Estado em oferecer educação pública a todos, como foi determinado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96, no entanto, não explicita condições exclusivas para a diversidade. Apesar de assegurar aos alunos com NEE a inserção nas instituições escolares em todos os níveis, não houve transparência e nem direcionamentos atribuídos particularmente às PcD. Assim, em relação ao processo de inclusão, as contribuições desse documento não foram significativas, caracterizando, até mesmo, uma involução em relação ao processo de inclusão, como destaca Reis (2013):

O PNE 2001-2010 não trata da educação para a diversidade em um capítulo específico, mas considera que, para a área, o acesso à rede pública, em todos os níveis e modalidades de ensino, deve-se constituir em linha orientadora das metas, a partir do direito, instituído nas leis maiores, de que o ensino gratuito para todos é dever do Estado. Está garantido, nessas leis, o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, inclusive para aqueles que estiverem fora da idade regulamentar. Entretanto, ao transversalizar o atendimento à diversidade e aos educandos com necessidades especiais em todos os níveis de ensino, na prática, isso representa um retrocesso, tendo em vista que, por não tratar o tema com clareza e especificidade (Reis, 2013, p. 129).

No período de vigência do PNE 2001-2010, destaca-se, como evento de grande significância em nossos estudos, a primeira Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) no Brasil. Estabelecida pelo MEC por meio da publicação do Decreto n.º 6.571/2008, regulamentou o Art. 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, que define o Atendimento Educacional Especializado às PcD, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa política, proposta por Brasil (2008), propõe “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, n.p) no ensino regular, envolvendo-os ativamente do processo construção do conhecimento em todos os níveis de ensino.

Para que isso ocorra, determina-se a disponibilização do AEE, que exige, do sistema educacional, adequações que abranjam a formação de profissionais para atuarem na

perspectiva inclusiva e adaptações nas estruturas físicas das instituições e meios de transporte de maneira a eliminar barreiras que dificultem o acesso desse público às instituições de ensino. Em relação ao AEE, Jesus (2011, p. 14, *apud* Effgen, 2011) esclarece que: “nossos estudos evidenciam que a noção de Atendimento Educacional Especializado esteve presente em legislações anteriores, desde a Constituição de 1988. No entanto, é a partir de 2008 que ganha significação de centralidade em termos legais e orientadores [...]”.

Como visto, o Decreto n.º 6.571/2008 assegura a inserção dos alunos com NEE em classes comuns na rede regular de ensino, enfatizando a implementação do AEE. Em 2009, o Conselho Nacional de Educação, através da resolução n.º 4, de 2 de outubro, institui as diretrizes operacionais para tal atendimento, evidenciando, no Art. 9º, a necessidade de professores exclusivos para atendimentos no AEE, através de planejamento e execução de atividades ligadas aos demais professores do ensino regular. Tal documento determina:

Art. 10: O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção...
Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (Brasil, 2009, p. 2-3).

Evidencia-se, nesse documento, a presença de profissionais da educação que atendam a necessidade dos alunos da Educação Especial inseridos na rede regular de ensino, em “todas as atividades escolares” (Brasil, 2009, p. 3) de maneira a apoiá-los. Tal destaque nos leva a considerar que o processo de inclusão exige um trabalho que envolve, no interior das escolas, professores regentes que atuam no ensino das disciplinas escolares, professores de AEE e outros apoios profissionais ligados também à execução de atividades escolares que exigem ações pedagógicas.

No ano de 2014, o Brasil aprovou uma nova versão do PNE com a proposta de 20 metas para educação para vigorarem entre os anos de 2014 e 2024, dentre elas, está a meta quatro, enfocando a educação para alunos com deficiência:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos

multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, n.p.).

O documento garante a todas as crianças e adolescentes deficientes, independente de suas NEE, garantia de acesso a uma educação básica inclusiva, podendo estes se inserirem nas escolas de ensino regular e receberem também, quando for necessário, o AEE com diversificação de recursos, serviços e espaços.

Em julho de 2015, deu-se mais um passo em relação à conquista de direitos das PcD, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Lei n.º 13.146, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, n.p). No âmbito da educação, no capítulo I - Disposições Gerais - o seu Art. 3º, inciso XIII, estabelece-se que o profissional de apoio atuando em escolas inclusivas deve auxiliar os alunos com NEE em suas práticas alimentares, de higiene e locomoção:

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, n.p).

A Lei n.º 13.146 define exclusivamente para educação o capítulo IV, no qual Brasil (2015) enfatiza o direito das PcD a uma Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino sem que haja agressões, descuido ou intolerância, sendo assim cabe ao “poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (Brasil, 2015,n.p) as formas pelas quais se materializam os processos escolares dentre eles, a oferta de profissionais de apoio escolar no Art. 28, inciso XVII..

Sobre a atuação dos professores, na Lei n.º 13.146 de 2015, no capítulo IV, destaca-se o inciso X, o qual determina que, no processo de formação de professores, sejam implementados conteúdos que abordem estratégias educacionais voltadas às necessidades de PcD, para que estes possam se capacitar a partir de sua formação inicial para atuarem na efetivação da inclusão social proposta pela lei. Prevê também que seja oferecido a esses profissionais, no decorrer de sua atuação profissional, o aprimoramento de seus

conhecimentos em relação a práticas inclusivas, a fim de melhorar o atendimento educacional. E o inciso XI, que, assim como o Art. 10 do Decreto n.º 6.571/2008, faz referência aos profissionais de apoio, ressalta a importância desse profissional na Educação Inclusiva:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

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 (Brasil, 2015 n.p).

Em 30 de setembro de 2020, foi promulgado o Decreto n.º 10.502, instituindo a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Brasil, 2020, p.1). Tal proposta, de acordo com Moreira (2021), se apresentava contraditória a todos os avanços conquistados ao longo da história em relação a educação de PcD em uma perspectiva inclusiva, visto que fomentava a implementação de escolas e classes especiais, excluía esse público do amplo convívio social a partir de práticas segregacionistas. A adoção do ensino especializado para PcD, em detrimento ao ensino regular sugerido pelo Decreto n.º 10.502, foi alvo de muitos questionamentos e discordâncias que resultaram em sua suspensão e, posteriormente, sua revogação pelo Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023.

Sobre a formação de professores, Silva (2014) destaca que é indiscutível a falta de políticas de Estado voltadas para formação inicial de professores para atuarem na Educação Especial, como consequência, os alunos que possuem NEE são privados do respeito a suas particularidades. Como tentativa de superar essa falta, o governo direcionou ações voltadas à formação continuada.

Em relação aos marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil, verifica-se que foram elaboradas inúmeras propostas oficiais de acesso dos alunos com NEE nas escolas regulares, condicionando a uma possível efetivação da inclusão escolar. No entanto, ainda há muito a ser feito para que haja verdadeiramente uma inclusão, pois “Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular” (Mantoan, 2003, p.22). Buscando supostamente um

rompimento com o modelo explícito de práticas excludentes que, ao longo da história, foram responsáveis pela criação de espaços de isolamento de PcD, as mudanças legais na prática correm o risco de reduzir tais propostas legais a meros quantificadores de PcD no espaço escolar, desconsiderando o real conceito de inclusão.

2.3 - Goiás no cenário brasileiro da inclusão escolar

O estado de Goiás se insere nessa dinâmica experienciada no Brasil, no final do século XX, com a criação do “o Instituto Pestalozzi de Goiânia, diretamente subordinado à Secretaria de Estado da Educação, destinado a centralizar, executar e orientar os trabalhos relativos, às crianças mentalmente deficientes, domiciliados no Estado de Goiás” (Goiás, 1953, p.1) com a Lei 926 de 13 de novembro de 1953. Foi criado baseado em um modelo médico-pedagógico, para crianças deficientes, sem esclarecimentos sobre a atuação de professores nessa proposta. De acordo com Almeida (2003), não existem referências acessíveis sobre atendimento educacional específico para pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e transtorno do Espectro Autista no estado de Goiás no setor público antes de 1953.

Em 1973, foi criado, pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, pelo Decreto n.º 72.425, de 3 De julho de 1973, órgão responsável pela gerência Da Educação Especial no Brasil, propondo estratégias que não se inserem a práticas inclusivas ao criarem, nos espaços escolares, ambientes apartados para atendimento dos alunos com NEE. Almeida (2006) destaca que esse órgão, se baseando na integração, tinha como objetivo oferecer condições para que os alunos especiais fossem inseridos na rede regular de ensino a partir da implementação de espaços especiais.

Sobre o processo de integração, Mantoan (2003) destaca que essa proposta prevê, no interior dos espaços educacionais, a possibilidade dos alunos com NEE frequentarem as salas regulares e os ambientes especiais, assim, a inserção desse público no ensino regular ocorre parcialmente visto que os meios utilizados levam à segregação.

Objetivando inserir a educação de excepcionais no ensino regular como preconiza o Art. 88, da lei 4.024/61, o estado de Goiás, no decorrer da década de 70 e no início dos anos

80, a partir da proposta de integração, se insere em um panorama de implementação de várias orientações voltadas para o ensino especial fortalecendo a instalação de classes especiais na rede regular de ensino e preparando professores e outros profissionais para atuarem com alunos com NEE:

Em consonância com a política pública, em Goiás no ano de 1973, foi criada em Goiânia a Seção de Ensino Especial vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação. Após três anos, 1976, esta Seção é extinta e o Estado cria a Divisão de Ensino Especial. Em 1982, a Divisão de Ensino Especial passa a ser Unidade de Educação Especial, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação. E, no mesmo ano, a Unidade de Educação Especial intensifica as classes especiais nas escolas regulares, salas de recursos e promove a capacitação de pessoal docente e técnico (Almeida, 2006, p. 59).

De acordo com Almeida (2003, p.20), “em 1987, a Unidade de Ensino Especial foi extinta e criou-se, por meio da Lei n.º 10.160 de 09 de abril, art. 13, inciso XIII, alínea “d”, a Superintendência de Ensino Especial – SUPEE”. De acordo com a autora, esse feito foi de grande relevância para os condutores do ensino especial em Goiás e foi reconhecido como uma maneira de evidenciar a Educação Especial no estado, que teria, a partir daí, uma ligação direta à Secretaria da Educação, dispensando, dessa maneira, intervenções de outros setores. Contudo, enfatiza que, apesar da independência financeira e administrativa, da aplicação de novos recursos e ampliação de serviços e da quantidade de escolas especiais na rede estadual, a assistência dada aos alunos com NEE no ensino regular permaneceu no modelo segregatório.

A década de 80 foi marcada pela elaboração da Constituição Federal em 1988. Em relação ao ensino das PcD, esse documento definiu, em seu Art. 208, o dever do Estado em oferecer a educação especializada para PcD, preferencialmente na rede regular de ensino, conduzindo, dessa forma, os estados ao cumprimento do Art. 211 - “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988, n.p). A Constituição do Estado de Goiás, promulgada em 1989, no Art. 157 – inciso III – em relação à educação de PcD, cita, assim como a Constituição Federal, o AEE preferencialmente pela rede regular de ensino e, para tal proposta, implementou ações através da SUPEE.

Marcada por eventos internacionais direcionados à Educação de Pessoas com Necessidades Educativa Especiais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos

(Jomtien, 1990) e da Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca, 1994), aliados à elaboração da LDB 9.394/96, a década de 90 impulsionou o Brasil e, consequentemente, os Estados, para a elaboração projetos educacionais voltados ao atendimento de PcD.

Nesse período, em Goiás, a SUPEE estruturou o atendimento a partir de nove modalidades, citadas por Almeida (2003): Escola Especial; Classe Especial; Salas de Recurso; Classe Comum com Apoio Especializado; Classe Comum; Classe Integradora; Oficina Pedagógica; Sala de Estimulação Essencial; Atendimento Hospitalar e Domiciliar. Tal estratégia fragmentou o ensino de PcD entre espaços de ensino especial e espaços de ensino regular, condicionando o fortalecimento do primeiro em detrimento do segundo, deixando evidente que “este modelo não facilitava a aprendizagem do aluno, pelo contrário, subestimava-o, colocando-o à margem do processo educativo” (Mendes, 2006 *apud* Adams, 2021, p. 66).

Em 1998, o governo do estado de Goiás, através da lei Complementar n.º 26, de 28 de Dezembro, estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, dispensando o Capítulo V para a Educação Especial onde “reporta-se, praticamente, a toda a LDB/1996, no que se refere à educação das pessoas com necessidades educativas especiais.” (Almeida, 2003, p. 28).

Sobre os direitos dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tais diretrizes, no Art. 81, de Goiás (1998), garantem que o estado assegurará a integração desse público à rede regular de ensino, por meio de serviços prestados por profissionais qualificados, se disponibilizando a promover a qualificação e financiando professores para atendimento do público em questão, inclusive com a parceria com instituições superiores de ensino. Dessa forma, em Goiás, inicia-se a “discussão da necessidade de formar o professor para lidar com as especificidades dos alunos PAEE e uma formação em nível superior, o que é imprescindível para garantir o processo de ensino e aprendizagem desse alunado” (Adams, 2021, p. 63).

No entanto, em Goiás, “permaneceu a dicotomia entre ensino regular e especial, o que continuou marcando a fragmentação, a justaposição e a desarticulação entre eles” (Almeida, 2003, p. 41). Ao serem considerados dois tipos de ensino diferentes, permanecem estruturados

de maneira separada entre si, resultando em um distanciamento entre os alunos com NEE e os demais, e, conseqüentemente, em uma diversificação dos ambientes e formas de atendimento. Tal dinâmica não contribui para a inclusão, que visa à implementação de práticas que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades específicas.

De acordo com Kamimura (2006), no ano de 1998, aconteceu em Goiás um dos eventos de destaque em relação à educação de PcD. Foi o Fórum Estadual de Educação de Goiás, onde foi analisado o documento “Uma Nova Proposta Educacional com Base nos princípios da Inclusão”, como ponto de partida para o estabelecimento do “Programa de Educação Inclusiva no Estado de Goiás” através da SUPEE.

De acordo com Silva (2014 *apud* Adams, 2021), a Superintendência de Ensino Especial em Goiás, no ano de 1999, substituiu a sigla SUPEE por SUEE (Superintendência da Educação Especial) e, nesse mesmo ano, iniciou o “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva” (PEEDI), objetivando converter a educação vigente em um sistema inclusivo. De acordo com a autora, esse programa foi responsável pelo fechamento de classes especiais, levando à inserção de alunos com NEE em classes comuns sem os suportes necessários.

Destaca-se que o PEEDI foi o primeiro programa voltado para formação de professores para atenderem à Educação Especial, porém, tal formação ocorreu apenas para suprir as necessidades da Educação Inclusiva, sem se preocupar em “formar um professor que pensasse a inclusão escolar a partir de seu fazer educativo, ou da prática pedagógica, ao contrário, o programa disseminou uma formação continuada centrada na prática como um fim em si mesmo, sem o exercício da reflexão” (Silva, 2014 *apud* Adams, 2021, p. 68). Não houve preocupação em levar os professores a questionarem e refletirem sobre suas ações diante da inclusão, impossibilitando uma compreensão mais profunda da inclusão e dessas práticas inclusivas.

O ano de 2001 foi marcado por novas políticas nacionais que direcionaram os estados a novas condutas ligadas ao tema. Destacam-se, nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem NEE na Educação Básica através da Resolução

CNE/CEB n.º 2, garantindo o acesso e continuidade dos estudos desse público na escola regular em todas as suas etapas e modalidades e o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, delega aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios elaborarem planos educacionais decenais. Nesse panorama, Flores (2011) afirma que, em 2004, o governo estadual apresentou o Plano Plurianual 2004-2007, enfatizando em suas propostas a Educação Inclusiva, através da qual foram destacados trabalhos desenvolvidos pelas equipes multiprofissionais e a criação da Rede Educacional de Apoio a Inclusão (REAI).

Ainda em 2004, de acordo com Almeida (2006), a Secretaria de Estado da Educação - SEE, para fortalecer a Educação Inclusiva em Goiás, estabeleceu padrões e responsabilidades aos prestadores de serviços encarregados de articularem o apoio a inclusão, entre eles, o professor de apoio da rede regular de ensino. Enfatiza-se que, para atuar nessa função, o profissional, além de se inserir no quadro de professores efetivos, deveria ter formação superior e participar de cursos de aprimoramento na educação especial. Suas ações voltadas para alunos com NEE devem ocorrer com o objetivo de contribuir com conteúdo e estratégias escolares ao lado do professor regente:

Esse professor deve ter habilitação em nível superior na área da educação, ser servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação, portar certificado de cursos de aperfeiçoamento na área de educação especial, ter disponibilidade de trabalhar 40 horas semanais nas classes de 1º e 2º série e 30 horas semanais nas classes de 3º e 4º séries. O professor de apoio atuará em sala de aula atendendo alunos com grandes comprometimentos ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares juntamente com o professor regente (Almeida, 2006, p. 64-65).

No decorrer dessa década, o PEEDI propõe um trabalho direcionado aos alunos com NEE, considerando a “Resolução CEE n.º 7, de 15 de dezembro de 2006, que estabelece a educação especial como uma das modalidades da Educação Nacional que perpassam o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (Goiás, 2009, p.57). Tartuci (2011) destaca que tal resolução defende a criação de uma rede de apoio pedagógico especializada para atuarem nas escolas inclusivas composta por vários profissionais, entre os quais se inserem “professores de recurso, especializados ou capacitados, que subsidiem e orientem a atividade pedagógica de unidades escolares, bem como para os professores regentes, os professores de apoio” (Tartuci, 2011, p. 1782), entre outros.

Nesse contexto, no mesmo ano que o Brasil elabora a primeira Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) visando ao atendimento de pessoas com NEE, preferencialmente na rede regular de ensino com disponibilidade de AEE, o estado de Goiás cria o Plano Estadual de Educação (2008-2017), padronizando ações do Poder Público direcionadas à Educação na esfera estadual e dos seus municípios. Sobre a Educação Especial, para nossos estudos, destacam-se nesse plano as metas um, três e quatro por enfocarem a necessidade de qualificar professores através de cursos em níveis médio, superior, que preparem tais profissionais para o atendimento de alunos com NEE, assim como aumentar a formação de profissionais graduados ou pós-graduados em educação especial:

- 1 Generalizar, em cinco (5) anos a partir da data de vigência deste Plano, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educando com necessidades educacionais especiais, aos professores em exercício.
3. Incluir nos cursos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicos para a capacitação ao atendimento de estudantes com necessidades especiais,
4. Ampliar, nas universidades e IES, habilitação específica, em nível de graduação e de pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial (Goiás, 2008, p. 57).

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc), a partir das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás de 2009/2010 e 2011/2012 garante, no item Ensino Especial, a diversificação de recursos, serviços e parcerias de maneira a contribuir para a efetiva aprendizagem e aperfeiçoamento dos potenciais humanos dos alunos com NEE. Para isso, a “Coordenação de Ensino Especial desenvolve seu trabalho em parceria com as outras coordenações de ensino da Seduc, por meio da Rede Educacional de Apoio à Inclusão (Reai) que trabalha com as SREs, as unidades escolares de educação básica, Centros de Atendimento Especial e as Unidades de Suporte Pedagógico” (Goiás, 2009, p. 57).

Sobre os professores para atuarem com esse público, Adams (2021) afirma que as duas diretrizes estabelecem que, para atuarem com educação especial, os professores devem ter curso superior ou formação pedagógica complementar. Todavia, apesar das determinações legais, as políticas são descontínuas o que as torna insuficientes para assegurar professores aptos a atuarem no PAEE.

Considerando que, ao longo do tempo, ocorreram inúmeras alterações legais no Brasil e em Goiás que refletiram mudanças sobre as funções e até denominações dadas aos profissionais que compõem a rede de apoio a inclusão, no tópico a seguir, faremos uma análise do papel do profissional de apoio escolar na rede regular de ensino em Goiás e suas atribuições.

2.4 - Profissional de apoio na rede regular de ensino em Goiás e suas atribuições

O direito dos PcD ao ensino na rede regular ao longo da história foi influenciado por inúmeras alterações na legislação tanto a nível nacional quanto estadual, porém, a inserção e permanência dos alunos com NEE nesses espaços de ensino está diretamente relacionada a adequações físicas e humanas, de maneira a possibilitar o acolhimento desse público e conduzi-lo ao convívio com os demais, construindo uma educação onde efetivamente ocorra a aprendizagem. Dentro dessas adequações, é inquestionável a importância dos professores para a efetivação da escola inclusiva, visto que são esses profissionais responsáveis pela execução das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, que, no modelo de escola inclusiva “propõe ao ensino regular ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os educandos” (Freitas, 2013, p. 41). Assim, para que essas práticas ocorram, é indispensável que os professores estejam preparados para executá-las.

A garantia de profissionais especializados é claramente enfatizada nas leis, já mencionadas no primeiro tópico, como a Constituição Federal de 1988, que estabelece no Capítulo III, Seção I da Educação, o Art. 208, que define como dever do Estado garantir educação especializada para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Assim como a LDB 9.394/96 destaca que, quando houver necessidade, deve-se disponibilizar serviço de apoio especializado na escola regular de maneira a suprir as necessidades específicas da educação especial, as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem NEE na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001 propõem a ampliação de propostas de apoio pedagógico em classes comuns visando a contribuir para inclusão de alunos com NEE.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica propõem serviços de apoio pedagógico especializados, em classes comuns, através de inúmeros profissionais, entre os quais se inserem “o professor especializado em educação especial, professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente” (Brasil, 2009, p. 2). Sobre tais serviços, Tartuci (2005, *apud* Tartuci, 2011) enfatiza que, em Goiás, foi realizado o trabalho do profissional itinerante, em que um professor ligado às Subsecretarias Regionais eventualmente prestava atendimento a professores e alunos em diversas escolas que ofereciam ensino a alunos com NEE. A partir de 2005, altera-se essa dinâmica e esses profissionais itinerantes são substituídos por professores de apoio que permaneciam diariamente na sala de aula onde são matriculados alunos com NEE, durante todo o período da aula.

Em relação a essa proposta dos professores de apoio, Freitas (2013) afirma que, em 2005, o estado de Goiás, através da SUEE, buscou solidificar a proposta de Educação Inclusiva organizando equipes multiprofissionais de suporte para professores e alunos dessas instituições, compostas por professores de apoio, professores de recursos, intérpretes de Libras, instrutores de Libras, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais.

Destaca que, segundo as “Orientações Gerais para a Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás”, de 2004, o professor de apoio deveria atuar apenas em escolas inclusivas, onde permaneceria “em sala de aula atendendo alunos com grandes comprometimentos ou limitações que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares” (Freitas, 2013, p. 37-38). Diante da diversidade de profissionais citados como integrantes do grupo de apoio especializado à inclusão, ressalta-se, em particular, o professor de apoio, devemos nos atentar à terminologia utilizada, e o professor regente, que se inserem no foco de nossas análises.

Sobre o professor de apoio, a Resolução n.º 07 de 2006 do CEE do estado de Goiás citada no tópico anterior enfatiza a importância desse profissional no processo de inclusão de alunos com NEE ao declarar o direito desse público em receber o auxílio desses profissionais de forma contínua, inclusive no que refere às atividades curriculares na sala de aula. Sua atuação deve ser integrada à do professor regente no decorrer de todas as tarefas, inclusive planejamentos, como esclarece o item VIII do documento em questão.

§ 1o O professor de apoio das escolas em processo de inclusão deve atuar em sala de aula, atendendo alunos com necessidades especiais que necessitem de apoios ou serviços intensos e contínuos para o acompanhamento das atividades curriculares; § 2o O professor de apoio das escolas inclusivas deve atuar de forma integrada com o professor regente da sala de aula à qual está lotado, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas nas séries de sua atuação (Tartuci, 2011, p. 1782-178).

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010 e 2011/2012 em relação ao Ensino Especial, enfatizam a necessidade de o professor regente ter, atuando em sua sala de aula durante as aulas, um profissional com formação superior em Pedagogia ou outra Licenciatura Plena e com cursos na área da Educação Especial, denominado professor de apoio.

Esse documento, define que, em sala de aula, o professor de apoio deve conduzir apenas os alunos com NEE em suas 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”. (Goiás, 2009, p. 97). Diante dessa premissa, confirmam-se atribuições pedagógicas a esse profissional, considerando que “A atuação do professor de apoio se justifica somente quando as limitações resultam em dificuldades no acompanhamento das atividades acadêmicas curriculares” (Goiás, 2010, p.147).

Sobre o professor de apoio aos alunos com NEE, o estado de Goiás através da portaria n.º 4060/2011-GAB/SEE, determina, para o 2º Semestre/2011, uma mudança em relação ao uso da terminologia professor de apoio. Apresenta-se, a partir desse documento, propostas que conduzem a “um redirecionamento do papel e atuação dos professores de apoio e do professor regente em relação ao estudante com necessidades educacionais especiais, assim como em relação a implementação de uma política de inclusão” (Tartuci, 2011, p. 1791).

De acordo com o Art. 6º, tal terminologia utilizada como referência nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás é substituída por profissional de apoio à inclusão. Sobre a atuação desses profissionais, que antes faziam o acompanhamento exclusivamente dos alunos com NEE, enfatiza-se que o mesmo deve abranger toda a turma. Em relação ao perfil desses profissionais, exige-se que, para serem modulados, apresentem certificados de cursos específicos ao tipo de necessidade dos estudantes.

VI – Incumbir o profissional de Apoio à Inclusão (antigo Professor de Apoio) de auxiliar o trabalho do professor regente nas atividades com toda a turma... § 2º - Perfil: - Na ausência deste, serão modulados professores de áreas/disciplinas não críticas com pós-graduação relativa à educação especial na perspectiva da inclusão (concluída ou com, no mínimo, 06 meses de curso do corrente ano); - O professor de área (com certificação em educação especial) que já está modulado, por um período de no mínimo 06 meses, poderá ser modulado na função novamente. - Para modulação, o Apoio à Inclusão deverá apresentar certificação de cursos específicos na sua área de atuação, a qual se refere ao tipo de necessidade apresentada pelos estudantes (Goiás, 2011, p. 2).

Diante do exposto, a atuação do professor e profissional de apoio é vista como fundamental na inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino, porém a função, atuação e até mesmo a terminologia utilizada para referir-se a ele, apresenta variações. Mendes (2021) ressalva a existência de diferentes profissionais como suporte para garantir o ensino de alunos com NEE na rede regular de ensino, no entanto, afirma o destaque recente do chamado Profissional de Apoio Escolar à Inclusão - PAIE, que recebe várias designações, como cuidador, profissional, mediador, monitor, estagiário, profissional de apoio, dentre outros.

A Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) n.º 13.146/2015, no inciso XIII do Art. 3º, foi a primeira voltada exclusivamente à função do profissional de apoio escolar. Contudo, a falta de objetividade ao referir-se aos padrões e aos encargos desses profissionais gera brechas que permitem variadas formas organizacionais que, ao contrário de contribuírem com a aprendizagem dos estudantes, favorecem exclusivamente o sistema.

Já citado integralmente no item anterior (1.2), o inciso XIII do Art. 3º, da lei Brasileira de Inclusão, define o profissional de apoio escolar oficialmente como um auxiliar dos alunos deficientes que, além de ajudá-los em suas necessidades pessoais, contribuem para a superação dos obstáculos que dificultam o deslocamento, facilitando a acessibilidade. Apesar do documento não explicitar a relação desse profissional com o professor regente, enfatiza que o apoio deve ser “em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessárias”, evidenciando que deve ocorrer uma parceria no processo de ensino conduzido pelo professor regente em suas ações pedagógicas.

Diante das inúmeras interpretações sobre a função do profissional de apoio, cria-se um leque de possibilidades sobre como deve ser a atuação e também sobre o perfil do profissional no ensino inclusivo. Nas escolas, a realidade mostra que quem ocupa esse cargo são pessoas de variados níveis, desde aquelas que não concluíram o Ensino Médio até profissionais pós-graduados, gerando conflitos sobre a identidade desse profissional⁵. Tais situações se configuram a partir de interesses das esferas estadual e municipal, como enfatiza Mendes:

... com a ausência de esclarecimentos legais, municípios e estados têm atribuído suas funções e exigido perfis de profissionais de forma autônoma. Em seus estudos os referidos autores identificaram, atuando como PAIE, profissionais com formação em Ensino Médio, completo ou incompleto, estudantes ou graduados em Pedagogia, até mesmo, graduados diversos com especialização em Educação Especial, o que configura uma pluralidade na identidade e na função desse profissional na realidade das escolas (Martins 2011, Lopes, 2018 *apud* Mendes, 2021, p. 4).

O estado de Goiás, em suas Diretrizes Operacionais da Rede Pública de Educação para os anos de 2020 a 2022 aponta que, para a inclusão na sala de aula comum, se faz necessário a atuação de “profissionais de apoio como partícipes em todas as ações da escola” (Goiás, 2020, p. 124), assim, faz referência a um profissional de apoio com função pedagógica tanto para auxiliar o professor regente no decorrer de suas aulas, como para os alunos que possuem NEE, e também destaca um segundo profissional de apoio com função de higienizador para assistir os alunos com deficiências que comprometem práticas alimentares, de locomoção e higienização.

O Profissional de Apoio Pedagógico tem o papel de colaborar com o Professor Regente no processo de ensino e aprendizagem, diretamente, com os estudantes que possuem deficiência intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, comprovado com laudo médico...O Profissional de Apoio Escolar - Higienizador deverá atender o estudante com deficiência que apresenta dificuldade ou limitação na locomoção, higienização pessoal e na alimentação, principalmente nos intervalos escolares, incluindo recreios e eventos extra-classe (Goiás, 2020, p. 132- 134).

Sobre esses profissionais, ressalta-se, em nossos estudos, o perfil do Profissional de Apoio Pedagógico. Goiás (2020) enfatiza que esse cargo pode ser ocupado tanto por profissionais habilitados em Pedagogia ou Magistério Superior, como também por Técnicos

⁵ Flores (2015, p. 139 *apud* Drummond, 2021, p. 1353) destaca que “a identidade profissional se desenvolve na interação entre o indivíduo e o ambiente ou contexto”. Dessa maneira, a “intermediação da relação do sujeito com seu trabalho, por meio de legislações, métodos e artefatos educacionais, podem interferir na forma como o sujeito se percebe em relação ao seu trabalho” (Drummond, 2021, p. 1534).

em Magistério ou Ensino Médio completo. Apesar de ter como atribuição “colaborar com o Professor Regente, o Coordenador Pedagógico e o Professor de AEE, quando necessário, na elaboração da avaliação para os alunos público da educação especial” (Goiás, 2020, p. 134), não se considera como prioridade que o cargo seja ocupado por profissionais com formação superior ou específica na área da inclusão.

No ano de 2022, implementa-se a Lei n.º 21.682, de 15 de dezembro, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério e outras normas relativas à jornada de trabalho dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação. Nesse documento, a função do profissional de apoio se enquadra na proposta da Lei 13.146/ 2015, Lei Brasileira da Inclusão.

De acordo com o Art. 6º, alínea d, a função do profissional de apoio escolar está relacionada explicitamente à função de cuidador dos alunos que apresentam NEE, acompanhando-os em suas necessidades básicas. Exime-se desse profissional qualquer prática relacionada à função de professor.

d) serviço como profissional de apoio escolar nas atividades de alimentação, higiene, locomoção para os estudantes com deficiência física e em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário aos estudantes com deficiência intelectual, associada ou não a outro tipo de deficiência, ou com transtornos globais do desenvolvimento – TGD/transtorno do espectro do autismo – TEA que demandem apoios múltiplos e contínuos, e ficam excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Goiás, 2022, p. 7-8).

Os parágrafos 1º, 2º e 3º reforçam que a atuação do profissional de apoio escolar é apenas de auxiliar e compartilhar informações com o professor regente, inclusive vedando esse profissional de executar qualquer prática pedagógica relacionada à atuação do professor regente.

§ 1º A atuação do profissional de apoio escolar, em relação ao professor regente, é de auxiliá-lo como um mediador durante as atividades educacionais e compartilhar as observações que possam colaborar na discussão e na ampliação da acessibilidade do estudante na sala de aula e nos demais espaços educativos da unidade escolar ou extraescolar.

§ 2º É vedado ao servidor do magistério desenvolver atividades inerentes ao trabalho do profissional de apoio escolar.

§ 3º É vedado ao profissional de apoio escolar desenvolver atividades pedagógicas inerentes ao trabalho do professor regente com qualquer estudante (Goiás, 2022, p. 7-8).

Após sanção da Lei n.º 21.682, de 15 de dezembro de 2022, em 2023, são definidas novas propostas para os Profissionais de Apoio a partir das “Diretrizes Operacionais da Rede Pública de Educação”. O documento atual não faz referência aos dois Profissionais de Apoio mencionados nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública de Educação 2020/2022. Entre os recursos de apoio especializados para o atendimento de alunos com NEE, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o documento menciona Profissional de Apoio Escolar de maneira a excluir toda e qualquer responsabilidade pedagógica desse profissional diante do processo de inclusão escolar. Define-se como perfil e atribuições desse profissional:

Faz parte do perfil do(a) profissional de apoio escolar: • ter formação de nível superior, preferencialmente, em pedagogia e psicólogos; • não exercer atividades relacionadas ao magistério; • ter a sensibilidade aprimorada, empatia, poder de convencimento e competência para gerir conflitos – resiliência; • ter habilidade, flexibilidade e agilidade para o trabalho em equipe; • ter seriedade e comprometimento profissional. São atribuições do(a) profissional de apoio escolar: • auxiliar e orientar nas atividades de vida diária, como alimentação, higienização e locomoção; • acompanhar o(a) estudante com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista nas atividades escolares, auxiliando no posicionamento em sala de aula e na organização do material escolar; • dar suporte à turma para que o(a) professor(a) regente realize as atividades de acompanhamento e orientação aos(às) estudantes com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista, as quais devem ser flexibilizadas pelo(a) professor(a) regente, de modo a atender ao currículo e às especificidades de cada estudante; • fazer as observações necessárias ao(à) professor regente para que tenha condições de promover as flexibilizações curriculares necessárias, a fim de atender às especificidades do(a) estudante com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista. Essas observações devem ser registradas, em relatórios periódicos, sob orientação da Gerência de Educação Especial/Seduc; • fazer o acompanhamento do(a) estudante com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista em todos os ambientes da escola, contribuindo com a socialização e formação acadêmica; • atuar junto ao(à) estudante com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista em todas as demandas que não contemplem técnicas e/ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Goiás, 2023, p. 48-49).

Apesar de considerar a necessidade de formação superior desse profissional, a nova Diretriz não prioriza que ela seja na área das licenciaturas, inclusive abre possibilidades para psicólogos atuarem como Profissionais de Apoio Escolar. Esta enfatiza a impossibilidade desses profissionais executarem funções que envolvam práticas docentes, evidenciando o rompimento do vínculo pedagógico que esse profissional mantinha com os alunos com NEE

na rede regular de ensino até a Diretriz anterior. No entanto, exige-se que ele atue como um auxiliar da turma para que o professor regente conduza as atividades com os alunos com NEE. Há, no documento, uma preocupação evidente em relação a esse profissional atuar apenas como um condutor integral dos alunos com NEE, ao cumprimento das regras, evitando conflitos e auxiliando em atividades rotineiras relacionadas à alimentação, locomoção, higiene pessoal e socialização.

Nesse sentido, verifica-se que, atualmente, em Goiás, o Profissional de Apoio Escolar, apesar de estar presente nas salas de ensino regular que possuem alunos com NEE, não deve atuar conforme as novas diretrizes como condutores do processo de ensino, tal função cabe exclusivamente ao professor regente. Para Mendes (2021), a inserção do profissional de apoio nas escolas regulares gera divergências e confissões que resultam em atuações pedagógicas que contrariam a legislação. Tal fato ocorre em decorrência da carência de estruturas adequadas à inclusão, o que compromete a qualidade do trabalho dos profissionais envolvidos no processo e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.

CAPÍTULO III
PRÁTICAS INCLUSIVAS DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR E
PROFESSORES REGENTES

Apresentamos a análise interpretativa visando a compreender como se dá o atendimento dos alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas. Nesta fase, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (Bardin, 1977, p. 101). Para isso, abordaram-se três (3) Categorias Finais de Análise e suas respectivas Unidades de Base (unidades de registro) definidas a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo que foram tratados no capítulo 1. Com esse intuito, utilizaram-se mensagens proferidas pelos entrevistados e o referencial teórico selecionado para sustentar e conduzir a compreensão.

3.1 - A função do profissional de apoio escolar no atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas

A primeira categoria de análise definida foi “A função do profissional de apoio escolar no atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas”, que se configurou a partir oito Unidades de Registro:

QUADRO 07 - Unidades de registro da categoria de análise 1

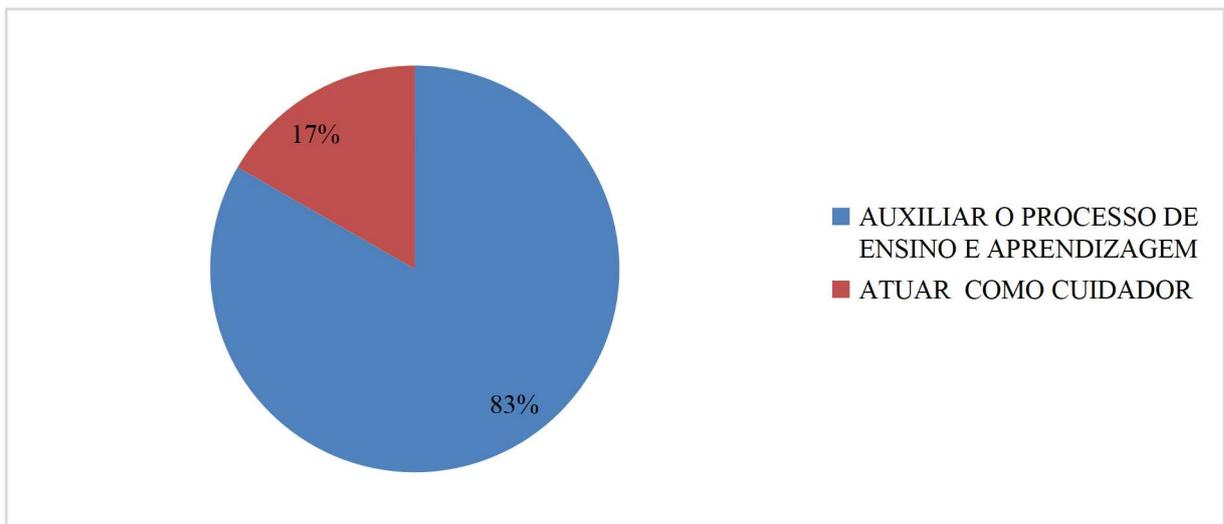
N.º	UNIDADES DE REGISTRO
1	Profissional de apoio escolar como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem
2	Profissional de apoio escolar como cuidador
3	A mudança do trabalho do professor de apoio para PAE foi negativa para aprendizagem
4	A mudança do professor de apoio para PAE não alterou nada
5	A mudança no trabalho do professor de apoio para PAE foi positiva
6	Fim da atuação do PAE como professor
7	Na atuação de professor de apoio para PAE não alterou nada

8	Sobre a atuação do PAE, a mudança foi para pior
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas unidades de registro da categoria de análise 1 (2023).

Ao perguntar aos entrevistados sobre qual a função do PAE no atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas, obteve-se duas respostas predominantes que deram origem a duas Unidades de Registro. A primeira, com 83% das respostas, considera o “Profissional de apoio escolar como auxiliar no processo de aprendizagem” e a segunda, com 17% das respostas, considera o “Profissional de apoio escolar como cuidador”, como destacado:

GRÁFICO 1- Função do profissional de apoio escolar



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados sobre a função do PAE (2023).

Sobre o “Profissional de apoio escolar como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem”, relatam:

Para mim, o profissional de apoio está aqui para auxiliar o aluno a superar suas dificuldades, quaisquer que sejam elas. Tanto na aprendizagem com os conteúdos, como na socialização com o andar, o conhecer a escola em todos os aspectos (Q1-PAE-A).

Em Q1-PAE-A, há um enfoque bastante abrangente em relação ao papel do profissional de apoio na educação. Ao citar que a função do PAE é “auxiliar o aluno a superar suas dificuldades, quaisquer que sejam elas”, percebe-se que há sobre o PAE uma sobrecarga de funções que o leva a uma indefinição sobre realmente onde deve atuar. Tal declaração nos remete a Martins (2011), Lopes (2018) (*apud* Mendes 2021, p. 4) citado no capítulo anterior, onde declara que a inexistência de leis claras oferece liberdade a estados e municípios de conferirem ao PAE diversificadas funções e perfis. Diante dessa realidade, o próprio PAE não consegue identificar sua real função e acaba por acolher uma infinidade delas que variam desde auxiliar o processo de ensino aprendizagem, a socialização, o deslocamento e até em conduzir o aluno com NEE na familiarização com o espaço físico e as regras da escola. Apesar da narrativa apresentar uma abordagem alinhada a uma perspectiva inclusiva, centrada no aluno, que visa a proporcionar uma experiência educacional mais completa, verifica-se que ela assume funções que são de responsabilidade do professor regente.

O participante Q1-PRM-A expõe: “Primeiro é auxiliar a sala no processo de aprendizagem de todos os alunos da sala e especialmente dos alunos com déficit de aprendizagem”. Segundo (Q1-PRM-A), a função do PAE é descrita a partir de um único foco, “auxiliar a sala de aula” em relação ao processo de aprendizagem. Cita inicialmente que o auxílio se estende a todos da sala, indicando que, independentemente de suas habilidades ou dificuldades, os alunos necessitam do PAE.

Isso sugere uma abordagem inclusiva, na qual o profissional de apoio está disponível para oferecer suporte a todos os alunos, não apenas aqueles com NEE. No entanto, finaliza que se deve priorizar o suporte aos alunos com déficit de aprendizagem. Isso indica uma conscientização da importância de fornecer assistência adicional aos alunos que enfrentam desafios específicos na aprendizagem.

Os registros apresentados em Q1-PAE-A e Q1-PRM-A enfatizam que a função PAE é auxiliar os alunos a superarem suas dificuldades, especialmente as ligadas à aprendizagem. Sobre aprendizagem, Charlot (2000, p. 59) destaca que, desde o nascimento, o ser humano é obrigado a aprender para apropriar-se do mundo, e isso ocorre de vários modos e envolve saberes relacionados a conteúdos intelectuais como cálculos e regras gramaticais e outros

componentes do currículo escolar, como também abrange o domínio de objetos ou formas relacionais. Nesse sentido, constata-se que, apesar das diversificadas funções, as falas relacionadas à função do PAE envolvem preocupações com a aprendizagem dos conteúdos ministrados e outros aspectos como a socialização e a locomoção, que asseguram aos alunos o domínio do mundo e dos ambientes nos quais estão inseridos.

Sabendo que a inclusão é um processo no qual o ensino regular deve oferecer condições a todos os estudantes, sobretudo os que possuem NEE, de estarem inseridos e participarem efetivamente das práticas escolares, é de suma importância que esses alunos sejam assistidos adequadamente. A assistência a esse público é garantida pela Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que é dever do Estado garantir educação especializada para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e pela LDB 9.394/96, ao enfatizar que, quando houver necessidade, deve se disponibilizar serviço de apoio especializado na escola regular de maneira a suprir as necessidades específicas da educação especial.

Nessa perspectiva, considerando o profissional de apoio escolar como um recurso fundamental no processo de inclusão, como já citado no capítulo um, o estado Goiás, através da Resolução CEE n.º 7, de 15 de dezembro de 2006, estabeleceu a criação de uma rede de apoio pedagógico especializada para atuar nas escolas inclusivas composta por vários profissionais, dentre eles, os professores de apoio. Tal documento ressaltou que: “o professor de apoio das escolas em processo de inclusão deve atuar em sala de aula, atendendo alunos com necessidades especiais que necessitem de apoios ou serviços intensos e contínuos para o acompanhamento das atividades curriculares” (Tartuci, 2011, p. 1782). ■

Sobre atividades curriculares, percebeu-se, no decorrer da entrevista, a partir da fala dos entrevistados, controvérsias sobre o PAE atuar ou não com práticas pedagógicas no atendimento aos alunos com NEE. Assim, em relação à Unidade de Registro “Profissional de apoio escolar como cuidador”, os entrevistados relataram que a função do profissional de apoio escolar na Educação Inclusiva é apenas de cuidador e que este deve permanecer integralmente ao lado dos alunos com NEE, como relatam:

Agora profissional de apoio educacional pela lei é alimentação, higiene, mediar com os cadernos, não explicar o conteúdo mais (mas a gente acaba explicando),

não adaptar mais, não fazer flexibilizações, então pela lei é uma mediação, um acompanhamento para o aluno. É ir ao banheiro e no lugar que o aluno for você vai acompanhá-lo. É isso, é estar do lado do aluno, fazer uma organização do material dele, pela lei e a nova diretriz (Q1-PAE-C).

Nesse momento apenas de cuidador. Resume-se em manter a integridade física da criança. Ele acompanha a criança na sala, no recreio até na hora de ir embora. A pior atitude do estado foi retirar o professor de apoio (Q1-PRM-B0).

Na mensagem, Q1-PAE-C e Q1-PRM-B introduzem a fala com as expressões: “agora” e “nesse momento”, respectivamente. Evidencia-se que a compreensão que eles apresentam atualmente sobre a função do profissional é baseada nas novas orientações da Secretaria Estadual de Educação. Tal fato gera a concepção de que o PAE deve atuar exclusivamente como cuidador que zela pela integridade física dos alunos, conduzindo-os em suas atividades básicas, eximindo-se de qualquer atuação pedagógica.

Constata-se, a partir das falas da Q1-PAE-C, que, com as alterações legais, o PAE deve atuar como um facilitador para que o aluno com NEE possa participar da educação de maneira eficaz e inclusiva. Ele deve agir como um intermediário entre o aluno e seus materiais escolares, ajudando na organização, manuseio e utilização dos cadernos e outros recursos. Ao citar que o PAE não deve explicar o conteúdo mais (“mas a gente acaba explicando”), nota-se uma contradição entre as novas orientações legais para 2023 e o que realmente ocorre na prática em sala de aula - o profissional admite que, às vezes, acaba fornecendo explicações. Essa descrição aponta que o PAE exerce um papel de suporte e assistência ao aluno, levando-o assumir o papel do professor regente.

Há, em Q1-PRM-B, uma exposição explícita sobre a função do PAE ser apenas de cuidador dos estudantes. Declara que ele deve permanecer integralmente ao lado dos estudantes em todas as situações e ambientes da escola até o final da aula. Nota-se, no final da fala, um tom de indignação em relação à substituição do professor de apoio em detrimento ao profissional de apoio escolar, ao declarar “A pior atitude do estado”. Tal declaração nos leva a confirmar a fragilidade e instabilidade das leis sobre esse profissional.

A proposta do professor de apoio estabelecida em Goiás através da Resolução CEE n.º 7, de 15 de dezembro de 2006, foi alterada pela portaria n.º 4060/2011-GAB/SEE, substituindo a denominação professor de apoio por profissional de apoio. Tal mudança foi bastante significativa para os profissionais por estes relacionarem a palavra professor à

atuação pedagógica. Dessa maneira, verifica-se que, nas declarações citadas acima sobre as atribuições do “apoio” no que diz respeito ao atendimento dos alunos com NEE, o termo profissional foi tomado como referência para desvincular o PAE de práticas pedagógicas.

Sobre atuação do profissional de apoio escolar, o estado de Goiás implementa a Lei n.º 21.682, de 15 de dezembro de 2022, seguindo as orientações da Lei 13.146/ 2015, Lei Brasileira da Inclusão, na qual destaca claramente que §“3º É vedado ao profissional de apoio escolar desenvolver atividades pedagógicas inerentes ao trabalho do professor regente com qualquer estudante” (Goiás, 2022, p. 8). Dessa maneira, não há dúvidas de que o profissional de apoio não deve atuar com práticas pedagógicas, visto que tal função deve ser realizada exclusivamente pelo professor regente.

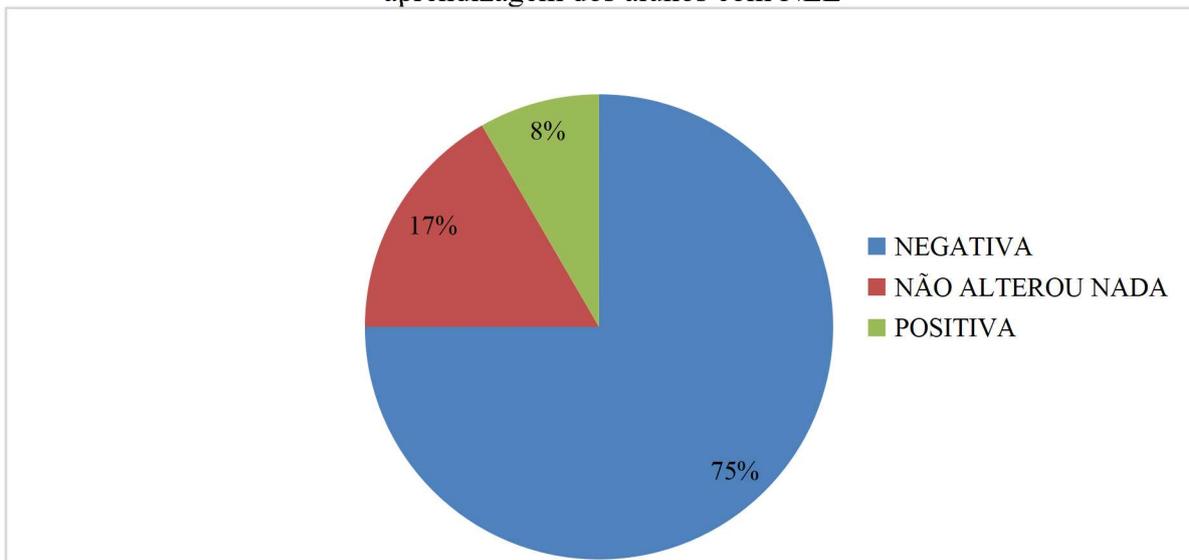
Aliado à Lei n.º 21.682, tem-se o documento com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás de 2023 (Goiás, 2023, p. 48 - 49), no qual é atribuído ao PAE a responsabilidade de auxiliar e orientar os alunos com deficiência intelectual e/ ou transtorno de espectro autista nas atividades diárias essenciais, como alimentação, higiene e locomoção, acompanhá-los nas atividades escolares, fornecendo suporte no posicionamento em sala de aula e na organização do material.

Este deve também colaborar com o professor regente, para que ele consiga flexibilizar as atividades de acordo com as necessidades individuais, garantindo a adaptação ao currículo, realizar observações apresentadas e registrar informações cruciais para permitir ao professor regente promover as flexibilizações curriculares possíveis. Por fim, contribuir para o acompanhamento integral do estudante em todos os ambientes da escola, promovendo a socialização e apoiando seu progresso acadêmico.

Considerando tais documentos, constata-se que o profissional de apoio escolar deve ir além do ato de cuidar, sua atuação inclui a colaboração direta com o trabalho do professor regente que é visto como o responsável exclusivo por práticas pedagógicas que envolvem as flexibilizações curriculares. Nesse sentido, entende-se que há um distanciamento entre o que determinam as novas diretrizes e em como estes profissionais concebem a função do profissional de apoio escolar, gerado principalmente por alterações nas atribuições que eram delegadas ao professor de apoio e que agora não competem aos profissionais de apoio escolar.

Diante de tal perspectiva, ao questionar os entrevistados, sobre como eles avaliam, a partir de suas experiências, o trabalho do professor de apoio antes e do profissional de apoio escolar hoje em relação à aprendizagem dos alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas, obteve-se três Unidades de Registro. Composta por 75% das respostas dadas pelos entrevistados, tem-se a Unidade de Registro, “A mudança do trabalho do professor de apoio para PAE foi negativa para aprendizagem”. Com 17% das respostas, consolidou-se a Unidade de Registro “A mudança do professor de apoio para PAE não alterou nada” e a terceira Unidade de Registro, composta por 8% das respostas, que é correspondente a apenas um profissional, afirma que “A mudança no trabalho do professor de apoio para PAE foi positiva”, como ilustra o gráfico:

GRÁFICO 2- Trabalho do professor de apoio antes e do PAE hoje em relação a aprendizagem dos alunos com NEE



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados sobre o trabalho do professor de apoio e do profissional de apoio (2023).

As declarações registradas por 75% dos entrevistados na Unidade de Registro “A mudança do trabalho do professor de apoio para PAE foi negativa para aprendizagem”, mais uma vez, trazem à tona questões relacionadas ao fazer pedagógico dos profissionais de apoio escolar:

Antes o professor de apoio além do cuidar, era responsável junto com o regente pelas práticas pedagógicas. Além de verificar as dificuldades e habilidades dos alunos para desenvolvê-las. Isso contribuía para a aprendizagem. Hoje atua como

cuidador dos aspectos básicos da criança, tal fato contribuiu com a queda de rendimento dos alunos (Q10-PRM-B).

Eu vejo que recaiu porque o trabalho que o apoio fazia anteriormente, trabalhar atividade direcionada, aquilo que ele realmente estava precisando, começar do nível onde estava, não tem mais Liberdade (não sei se é a Liberdade que fala, essa autonomia) e nem obrigação, por que disse que não sou mais professora. Estou no administrativo, vou aposentar no administrativo, trabalhar 5 anos mais e não vou ter os benefícios de professora. Então eu acho que só teve prejuízo que vai atingir eu e eles. Não é justo, eu estou em sala e não posso ser professora, não posso ajudar o aluno? Eu preciso ajudar, então no dia a dia, não tem como eu falar que não sou pedagoga mais, eu tenho bom senso e já estou nessa prática há muito tempo, eu acabo ajudando, mas ainda houve prejuízo, porque já não tiro mais tanto o aluno da sala, já não faço atividade adaptada e direcionada de acordo com a dificuldade que ele tem, então teve prejuízo para ele também. Apesar de estar desenvolvendo quase as mesmas funções, porque a gente não consegue estar lá dentro e fingir que não estou ali para aquilo, estou ali para ser professora, para alfabetizar nem que seja ali no cantinho da cadeira dele (Q10-PAE-D).

Os relatos enfatizam que a mudança do professor de apoio para PAE foi negativa. Apesar da alteração da terminologia professor de apoio ter ocorrido através da Portaria n.º 4060/2011-GAB/SE em 2011, quando se fala da função desses profissionais, os entrevistados tomam por base as atribuições elencadas no ano de 2022 a partir da Lei n.º 21.682, de 15 de dezembro e as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás para o ano de 2023, que foram citadas na Unidade de Registro anterior.

Nos relatos, alegam que as atribuições do antigo professor de apoio permitiam a execução de práticas pedagógicas junto aos professores regentes. Afirmam que o apoio ao atuar como professor oferecia aos alunos com NEE além dos cuidados, um levantamento e exploração das dificuldades e habilidades desses alunos de forma a contribuir com a aprendizagem.

Os entrevistados alegam que, sem as intervenções pedagógicas do “apoio”, os alunos com NEE ficaram com prejuízos. Citam também uma perda de autonomia em sala de aula ao declararem que “não têm mais liberdade” (“não sei se é a Liberdade que fala, essa autonomia”, Q10-PAE-D). Autonomia essa que as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010 e 2011/2012 concediam aos professores de apoio, declarando que estes deveriam “Atuar de forma integrada com o professor regente, devendo participar, ativamente, do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas no ano de sua atuação” (Goiás, 2009, p. 97; Goiás, 2010, p. 147).

Tais declarações condicionam inúmeras reflexões sobre a influência desse profissional na dinâmica da sala de aula. Considerando, principalmente, o debate sobre “atuar ou não com práticas pedagógicas” nas escolas inclusivas, cria-se um cenário de sala de aula composto por dois profissionais, enfrentando inconsistências sobre como cada um deve atuar em relação aos alunos com NEE.

Assim é que problematizamos a atuação do professor de apoio na sala de aula comum da rede regular, por entender que esta presença envolve uma alteração na dinâmica da sala de aula e na prática pedagógica do professor regente, que passa a compartilhar a docência com outro profissional. Ao acompanhar alunos em estágio do Curso de Pedagogia em escolas de anos iniciais do ensino fundamental, observamos que a presença do professor de apoio, muitas vezes, desobriga o professor regente da docência em relação ao estudante com necessidades educacionais especiais (Tartuci, 2011, p. 1784-1785).

A atuação do profissional de apoio escolar na dinâmica da sala de aula gera uma perspectiva, onde, ao mesmo tempo em que recebe influências, também gera impactos no trabalho do professor regente, resultando em uma problemática. Corre-se o risco do profissional de apoio (antes conhecido como professor de apoio) assumir totalmente a função de docente dos alunos com NEE, isentando o regente de executar sua função.

Um outro ponto relevante na fala do entrevistado é sobre a identidade do profissional de apoio escolar, a maneira como ele se percebe e se identifica em relação à sua carreira e ocupação no ambiente escolar. Enfoca os valores, os objetivos e como esses profissionais se encaixam no contexto escolar, como se verifica na fala: “a gente não consegue estar lá dentro e fingir que não estou ali para aquilo, estou ali para ser professora” (Q10-PAE-DA).

Ela considera que a Lei n.º 21.682 de 2022 e as novas diretrizes, além de prejudicarem os alunos com NEE, também prejudicou esses profissionais: “Então eu acho que só teve prejuízo que vai atingir eu e eles. Não é justo, eu estou em sala e não posso ser professora, não posso ajudar o aluno?” (Q10-PAE-D). A declaração revela preocupações pessoais e emocionais relacionadas à aposentadoria e à perda de benefícios que teria se permanecesse como professora. Reconhece que, apesar da mudança de status, continua desempenhando funções semelhantes às de um professor e mantém uma forte identificação com essa função. Assim, apesar do conflito identitário profissional gerado pelas alterações

em relação às atribuições dos profissionais de apoio escolar, afirma que, na prática, permanece quase com as mesmas funções, inclusive de alfabetizadora.

Na Unidade de Registro “A mudança do professor de apoio para PAE não alterou nada”, 17% dos entrevistados relataram que, apesar das mudanças previstas na Lei n.º 21.682 e nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, a atuação do profissional de apoio escolar não foi alterada:

Mudou o nome, mas aqui na escola, a gente trata da mesma forma, não tem diferença, ela continua sendo uma professora (Q10-PRM-C).
Acho que nenhuma perda para o professor em questão financeira, eles são contratos, só tem uma efetiva que não mudou nada o mesmo trabalho que ela fazia o ano passado, ela faz esse ano, não mudou nada pedagogicamente (Q10-PRM-D).

A fala menciona que a mudança de “professor de apoio” para “profissional de apoio” refletiu uma situação que alterou a nomenclatura, mas, na prática, a maneira como o profissional é tratado e percebido pelos outros não mudou. A função de professor continua sendo executada, logo suas práticas pedagógicas permanecem as mesmas com os alunos com NEE. Ressalta-se, mais uma vez, que tal alteração ocorreu no estado de Goiás através da portaria n.º 4060/2011-GAB/SEE com a proposta de “Incumbir o profissional de Apoio à Inclusão (antigo Professor de Apoio) de auxiliar o trabalho do professor regente nas atividades com toda a turma”, o que não esclarece sobre práticas pedagógicas.

Além de enfatizar a continuidade do trabalho, enfoca-se a questão financeira dos profissionais que, por serem a maioria contratos temporários, não foram afetados pela mudança de “professor de apoio” para “profissional de apoio”. Tal declaração evidencia que a alteração foi mais uma questão de título do que uma alteração substancial nas responsabilidades ou funções dos profissionais. A partir do exposto, concorda-se com as observações de Mendes (2021), ao declarar que a presença do PAE nas escolas regulares pode levar a discordâncias e ambiguidades que resultam em práticas pedagógicas em desacordo com a legislação, devido à falta de estruturas adequadas para a inclusão.

Na sequência, o correspondente a 8% das respostas avalia, a partir de suas experiências, que, em relação a aprendizagem dos alunos com NEE, “A mudança no trabalho do professor de apoio para PAE foi positiva”. A única profissional inserida nessa Unidade de

Registro declara que se criou uma dificuldade, visto que agora tem que se preocupar com a elaboração das atividades e avaliações que atendam os alunos com NEE, que antes elas eram executadas pela professora de apoio. No entanto, concorda que é a melhor forma de incluí-los na sala de aula regular:

Antes, elas formulavam minhas atividades, se preocupavam com a avaliação, agora está voltado para nós regente. Até que também a coordenadora do AEE nos fez um repasse sobre as mudanças. Eu acho que por mais que seja difícil é a melhor forma mesmo, por que o aluno não é da professora de apoio, é da professora regente, é da sala e para incluí-lo o melhor é assim. A mudança para os alunos, com certeza, foi para melhor porque agora a gente tem que ter uma atenção voltada para eles. Eu antes não vou mentir, às vezes não passava nem na mesa deles e hoje até o interesse deles é outro. Eles sabem que o professor vai visitar, vai levar a atividade. O professor tem um novo olhar para eles, isso contribuiu (Q10-PRLP-C).

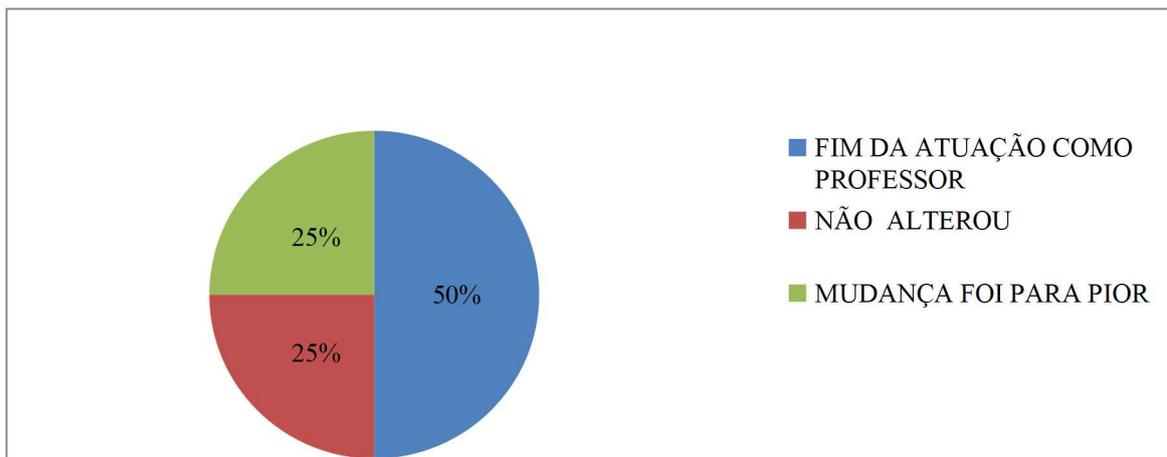
Ao declarar que “o aluno não é da professora de apoio” (Q10-PRLP-C), confirma-se que a atuação do professor de apoio transcorria a partir de um equívoco onde o mesmo “deixava de ser apoio e passava a ser o “professor particular” deste estudante, substituindo o professor regente” (Tartuci, 2011, p.1785). Dessa maneira, a entrevistada confirma que a mudança beneficiou os alunos com NEE, à medida que se criou a necessidade de o professor regente oferecer a esse público uma atenção que antes era oferecida exclusivamente pelo professor de apoio.

Para a entrevistada, a mudança também promoveu um senso de pertencimento dos alunos à sala de aula, considerando que antes “não passava nem na mesa deles” (Q10-PRLP-C), o que comprova a ausência de interação entre eles. Tal fato nos leva a cogitar um possível isolamento desses estudantes, visto que “é comum neste ambiente o estudante ficar isolado dos demais colegas de 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” (Tartuci, 2011, p.1785).

Através da fala, compreende-se que a atuação do professor de apoio, condicionava a professora regente de se isentar de suas tarefas em relação aos alunos com NEE. Suas práticas configuram um ambiente escolar onde esse público era segregado dos outros colegas. Verifica-se que, com o fim ações pedagógicas por parte do professor de apoio, gerou-se uma aproximação entre professor regente e alunos com NEE, melhorando o atendimento e contribuindo para aumentar o interesse dos alunos nas atividades escolares.

Exclusivamente aos quatro profissionais de apoio escolar, foi questionado se antes atuaram como professor de apoio. Todos alegaram que sim, considerando que, para eles, a mudança correu a partir da Lei n.º 21.682, de 2022 e das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás de 2023. Na sequência da resposta positiva, foi solicitado que eles analisassem a função do profissional de apoio antes como “professor” e hoje como profissional. A partir das respostas, estruturaram-se três Unidades de Registro: “Fim da atuação do PAE como professor”, correspondendo a 50% das conclusões e as demais “Na atuação de professor de apoio para PAE não alterou nada” e “Sobre a atuação do PAE, a mudança foi para pior”, com 25% cada uma:

GRÁFICO 3- Função do professor de apoio versus profissional de apoio escolar



Fonte: Elaborado pela autora, com base na visão dos PAE sobre a função do professor de apoio e do profissional de apoio (2023).

Na análise sobre a função do profissional de apoio antes como “professor” e hoje como profissional, a Unidade de Registro “Fim da atuação do PAE como professor” destaca:

Eu acho que a gente perdeu autonomia, eu tenho até medo de tirar um aluno, pegar ele e falar assim: vou auxiliar ele aqui nesta atividade. Parece que tinha essa autonomia, agora não tem mais. Então a mudança foi negativa. Segundo a lei, eu não posso auxiliar o aluno nas tarefas, o que nos foi passado é que não podemos atuar com práticas pedagógicas, apesar de desenvolvê-las (Q11-PAE-D).

Antes sim, e agora saiu o novo decreto de cuidador. Eram considerados professores. A função antes de hoje? Hoje faço totalmente o que manda o decreto, não tiro o aluno da sala, mas continuo com o olhar antigo. Eu não me sento ao lado do aluno, eu ando pela sala para auxiliar a todos. Agora a parte de tirar o aluno da sala não tem mais. Antes eu adaptava as avaliações e atividades, hoje eles fazem as mesmas provas juntos com todo mundo e não os tiramos da sala (Q11-PAE-A).

Para Q11-PAE-D, a mudança de professor de apoio para profissional de apoio, gerou a perda de autonomia para atender os estudantes. A fala “eu tenho até medo” sugere subjetivamente um tom frustração e temor para alguém que estava acostumado a tomar decisões pedagógicas independentes. Destaca uma percepção negativa que pode ser resultado de limitações impostas pelas políticas educacionais determinantes do novo papel de apoio profissional. Tal análise é reforçada ao mencionar que, “segundo a lei”, os profissionais de apoio não estão autorizados a auxiliar os alunos nas tarefas ou na realização de práticas pedagógicas. Isso pode ser visto como uma restrição significativa à capacidade de fornecer suporte eficaz aos alunos, especialmente se a intervenção pedagógica for necessária para atender às necessidades individuais dos estudantes.

Para Q11-PAE-A, há uma ênfase inicial sobre o novo decreto, levando a pressupor, que esteja se referindo à Lei n.º 21.682, de 2022 e as Diretrizes Operacionais da Rede Pública. Alega que, segundo o documento, o PAE tem, em sua função, atuar como cuidador. Declara explicitamente sua convicção de que antes “eram considerados professores”. Cita algumas regras decretadas e confirma sua lealdade em cumpri-las integralmente, como na fala: “não tiro o aluno da sala, eu não me sento ao lado do aluno, eu ando pela sala”.

Entretanto, a profissional de apoio escolar em atuação afirma que permanece com o “olhar antigo”, nos levando a inferir que ela continua com o olhar de “professora” e que suas práticas pedagógicas permanecem. Reforça em sua fala, por três vezes, a narrativa “não tirar o aluno da sala mais”, o que pressupõe que era uma prática comum antes das novas diretrizes, porém, não se insere às práticas que contribuam com a inclusão, visto que criam, no interior da escola, espaços de segregação. Declara que antes “adaptava as avaliações e atividades” assumindo, assim, a função do professor regente e que, atualmente, os alunos com NEE “fazem as mesmas provas juntos com todo mundo”.

As falas Q11-PAE-D e Q11-PAE-A abordam que a mudança do título de “professor de apoio” para “profissional de apoio” afetou as responsabilidades e tarefas desse profissional, eximindo-os da atuação como professor. A partir das falas, percebe-se que as mudanças ocorreram, porém não agradaram os profissionais. Sobre este aspecto, Schreiber destaca:

A ideia de um serviço na sala de aula regular para auxiliar com os alunos público-alvo da educação especial se manteve ao passar dos anos, o que mudou é a forma

como esse apoio é oferecido, de maneira que os cuidados pessoais ganharam mais visibilidade e o apoio à aprendizagem se tornou pouco citado (Schreiber, 2012 *apud* Burchert, 2018, p. 32).

Ainda sobre a análise da função do profissional de apoio antes como “professor” e hoje como profissional, tem-se a Unidade de Registro “Na atuação de professor de apoio para PAE não alterou nada”:

Para mim é a mesma coisa, não mudou nada, sinceramente eu faço o que já fazia antes, eu era uma auxiliar da sala também, eu adaptava para mim, só mudou mesmo o nome, eu não consegui ver essa mudança ainda, vamos ver se muda futuramente (Q11-PAE-C).

Sobre a mudança de professor de apoio para profissional de apoio, para Q11-PAE-C, há uma afirmação segura de que as responsabilidades e tarefas ainda são as mesmas, apesar da mudança de título. Menciona que já atuava como um "auxiliar da sala" antes, pressupondo que essa é a atual função atribuída a esse profissional. Cita que, quando era professora, “eu adaptava para mim”, o que sugere a execução de práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com NEE antes e, como as tarefas são as mesmas, ainda as faz hoje. Ao expressar que a principal mudança percebida até agora foi o nome da função, confirma-se que a essência de suas atividades não foi significativamente alterada. Não descarta a possibilidade de que ocorram mudanças no futuro e demonstra estar disponível, caso seja necessário, ao declarar “vamos ver se muda futuramente”.

No caso de Q11-PAE-C, apesar de reconhecer que ocorreram mudanças na legislação, deixou claro que, em sala de aula, as práticas continuam as mesmas, apesar de estar aberto a possíveis mudanças. A Unidade de Registro “Sobre a atuação do PAE, a mudança foi para pior”, enfatiza o descontentamento do profissional de apoio escolar diante das mudanças sobre sua atuação:

Sim. Antes eu adaptava ao conteúdo e hoje meus alunos acompanham o conteúdo do regente com as minhas intervenções. No meu ponto de vista, a mudança foi para pior, pois antes, as minhas adaptações eu conheci a necessidade de cada um. Hoje isso foi engessado, é aquilo ali pronto (Q11-PAE-B).

Há, em Q11-PAE-B, uma nítida frustração diante das atribuições designadas ao PAE, inclusive destacando que sua função hoje foi engessada, “é aquilo ali e pronto”, ficou impossibilitada de fazer diferente, de inovar suas práticas. Ao declarar que antes “adaptava o conteúdo e hoje meus alunos acompanham o conteúdo do regente”, nota-se que o PAE toma

posse dos alunos com NEE como seus, inclusive enfatiza que antes direcionava o conteúdo que hoje eles recebem do professor regente. Infere-se diante do exposto que ela era a professora exclusiva desses alunos adaptando conteúdos e identificando suas necessidades. Apesar das mudanças, declara que ainda direciona “intervenções” relacionadas ao conteúdo ministrado pelo professor regente.

A partir da análise e de acordo com o exposto, confirma-se que a presença do apoio para fornecer assistência aos alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares é concreto, no entanto, a maneira como esse apoio atua se altera ao longo do tempo gerando conflito de ideias, comportamentos e opiniões. Atualmente, a partir das narrativas, analisa-se que, na rede estadual de Goiás, há mais ênfase nos cuidados pessoais para esses estudantes, enquanto o apoio à aprendizagem recebe menos desta.

3.2 - A interação profissional e a execução de práticas direcionadas ao ensino de alunos com NEE nas escolas inclusivas

A segunda categoria de análise designada “A interação profissional e a execução de práticas direcionadas ao ensino de alunos com NEE nas escolas inclusivas” engloba quatorze Unidades de Registro:

QUADRO 08 - Unidades de registro da categoria de análise 2

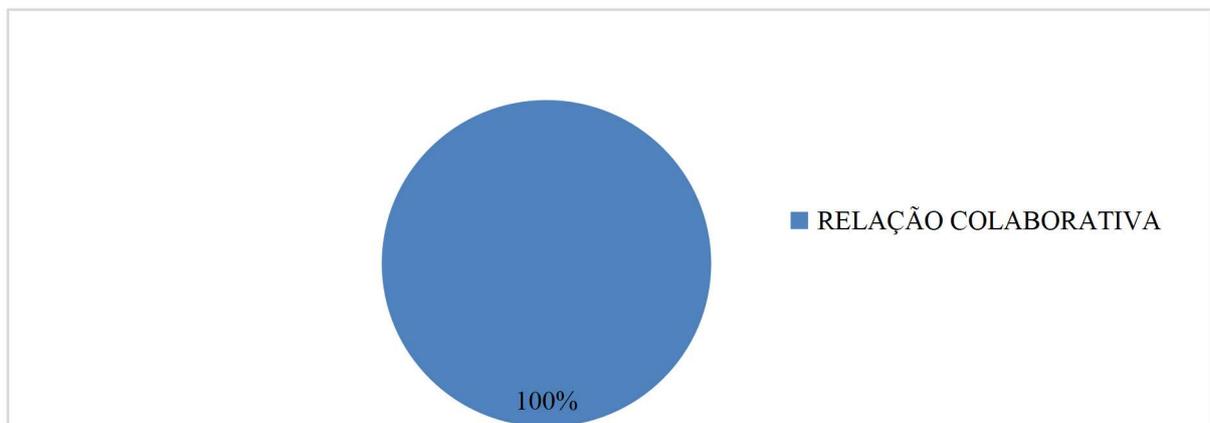
N.º	UNIDADES DE REGISTRO
1	Relação colaborativa entre profissional de apoio e professor regente
2	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE oferece atendimento direcionado aos alunos com NEE
3	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE complementa o trabalho do professor regente
4	Dois profissionais facilitam a inclusão através da troca de experiências
5	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE é mais qualificado

6	Práticas inclusivas
7	Práticas inclusivas voltadas para a turma toda
8	Práticas inclusivas exclusivas para os alunos com NEE
9	Não executa práticas inclusivas
10	O PAE oferece segurança e media a aprendizagem
11	O PAE contribui com estabilização da rotina
12	Ausência de interação sobre o planejamento
13	Interação informal sobre o planejamento
14	Os PAE contribuem com atendimentos adequados às necessidades dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas unidades de registro da categoria de análise 2 (2023).

Ao indagar sobre como se dá a interação entre profissional de apoio e o professor regente em relação à execução das práticas no decorrer das aulas, obteve-se a Unidade de Registro “Relação colaborativa entre profissional de apoio e professor regente”. Como destaca o gráfico, 100% dos entrevistados relataram que há uma boa relação profissional entre professor regente e PAE.

GRÁFICO 4 - Relação entre profissional de apoio e professor regente



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados sobre a relação entre profissional de apoio e professor regente (2023).

Salienta-se que o trabalho entre professor regente e PAE é marcado pela cooperação e pela parceria na sala de aula e no trabalho com os estudantes, como visto nas declarações:

Nós trabalhamos juntas, por que não podemos ter essa divisão para os alunos não ficarem: Para quem eu pergunto? Então o trabalhar juntas, eles vão perceber que quem ministra a aula e quem auxilia de carteira em carteira somos nós duas. Temos uma sintonia boa, não há dificuldades (Q4-PRLP-A).

Conversando, tem professor que traz a atividade explica, tem outros que pedem a minha ajuda. Tem alguns professores que trazem as atividades e eu meio com alunos, outros também explicam. Tem professor que não tem esse tempo e nem esse cuidado. Então é assim, é conversando e varia de professor para professor (Q4-PAE-C).

A declaração de Q4-PRLP-A deixa claro que há uma colaboração entre o professor regente e o profissional de apoio escolar, inclusive mencionando que há uma "sintonia boa". Isso sugere que esses profissionais estão alinhados em relação a seus objetivos educacionais, o que é fundamental para garantir uma experiência de aprendizagem coerente e eficaz para os alunos. Ressalta que o professor regente e o profissional de apoio escolar estão trabalhando juntos, o que significa que estão colaborando de maneira ativa e integrada para garantir o melhor ambiente de aprendizagem possível para os alunos.

Explicita-se a necessidade de dividir as responsabilidades entre esses dois profissionais, de maneira a evitar confusões por parte dos alunos. Isso significa que ambos têm funções claras e complementares na sala de aula e os alunos sabem a quem precisam recorrer para obter suporte ou fazer perguntas. Declara que não há dificuldades na colaboração entre o professor regente e o profissional de apoio escolar, isso indica que eles estão trabalhando bem juntos, superando eventuais desafios.

A fala de Q4-PAE-C sobre a relação entre profissional de apoio escolar e professor regente revela que há diversas formas de interação entre eles. Eles adotam diferentes abordagens, no decorrer das aulas, que envolvem explicação de atividades e auxílio aos regentes quando solicitados. Averigua-se que o profissional de apoio escolar desempenha um papel importante na mediação, atuando como um intermediário entre os professores regentes e os alunos, garantindo que as atividades sejam realizadas.

A expressão “varia de professor para professor” enfatiza a parceria e a importância de personalizar o suporte oferecido aos professores com base em suas preferências e estilos de

ensino e ressalta-se a disponibilidade do profissional de apoio escolar de se adaptar às diferentes dinâmicas de ensino dos professores ao mencionar que alguns professores não têm tempo ou disposição para explicar especificamente as atividades. A palavra "conversando" é usada repetidamente na fala, sugerindo que há uma comunicação aberta e uma colaboração entre os profissionais, levando-os a identificar as necessidades um do outro para garantir o sucesso dos estudantes.

Prado (2021) argumenta que o profissional de apoio desempenha um papel crucial na promoção da inclusão escolar, uma vez que opera por meio de um modelo de trabalho colaborativo, oferecendo suporte ao professor da classe comum e aos demais alunos. Sobre essa perspectiva, as declarações nos levam mais uma vez a retomar as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás de 2023, que atribui ao profissional de apoio escolar a tarefa de “colaborar com o professor regente, para que ele consiga flexibilizar as atividades de acordo com as necessidades individuais, garantindo a adaptação ao currículo” (Goiás, 2023, p. 48-49). A colaboração entre os profissionais é necessária, no entanto, ao declarar que os alunos não “vão perceber que quem ministra a aula e quem auxilia de carteira em carteira somos nós duas”, Q4-PRLP-A deixa explícito que há, na prática, um desvio de função onde os profissionais de apoio escolar desempenham tarefas destinadas aos professores regentes. Como afirma Mousinho (2010):

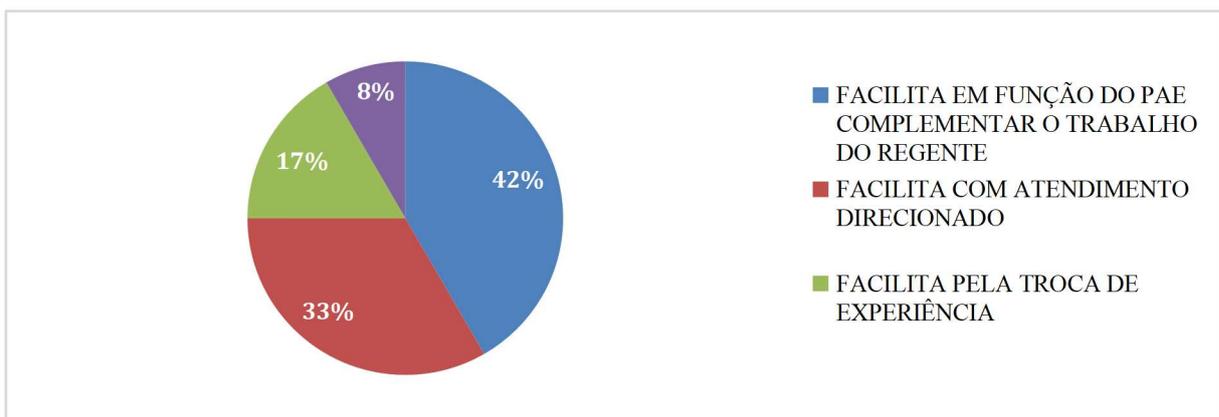
Embora o professor de apoio e o professor regente sejam dois profissionais essenciais para o processo inclusivo, de aprendizado e de desenvolvimento dos alunos, é importante ressaltar que existe diferença entre estes, porque o professor regente é responsável pela formação e aprendizado de toda uma turma, já o professor de apoio é um agente mediador do desenvolvimento e aprendizado do aluno com deficiência, é um profissional que presta atendimento educacional ao aluno que necessita de auxílio e mediação em tempo integral e irá auxiliar o professor regente e a equipe técnico- pedagógica da escola no trabalho com estes alunos (Mousinho *et al.*, 2010 *apud* Souza, 2015, p. 10882).

Nessa concepção, considera-se de grande relevância a atuação do profissional de apoio escolar e do professor regente no cenário da Educação Inclusiva, porém é fundamental compreender que há distinções entre eles. O professor regente tem a responsabilidade de ensinar e orientar toda uma turma, enquanto o professor de apoio atua como um facilitador no desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. Ele é um profissional que

oferece suporte educacional contínuo para alunos com NEE e colabora com o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola para garantir o progresso desses estudantes.

Questionando os participantes se a dinâmica de dois profissionais facilita o trabalho com alunos com NEE, alcançaram-se 4 Unidades de Registro, onde 33% alegam que “Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE oferece atendimento direcionado aos alunos com NEE”, 42% citam que “Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE complementa o trabalho do professor regente.”, 17% dos entrevistados declaram que “Dois profissionais facilitam a inclusão através da troca de experiências” e 8% confirmam que “Os PAE contribuem por serem mais qualificados”.

GRÁFICO 5 - A dinâmica de dois profissionais no trabalho com alunos com NEE



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados sobre a dinâmica de dois profissionais atuando nas salas inclusivas (2023).

Percebe-se que há um equilíbrio nas respostas fornecidas pelos entrevistados sobre a questão: “A dinâmica de dois profissionais facilita o trabalho com alunos com NEE?” Como respostas 33% declararam que “Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE oferece atendimento direcionado aos alunos com NEE”:

Facilita por causa da inclusão, pois o aluno precisa participar do todo. Mas há momentos que precisamos retirar o aluno, quando o conteúdo é denso, como por exemplo a gramática. Eu poderia aproveitar melhor esse tempo, poderia trabalhar leitura e alfabetização com ele tanto numérica quanto silábica. O profissional de apoio é essencial, principalmente em salas que possuem grande quantidade de alunos que precisam do profissional de apoio. E outra observação: uma pessoa que entenda de educação, porque a meu ver, o cuidador vai cuidar da criança, mas ele não sabe, não sabe de metodologias, de didáticas de lidar com aquela criança. No momento que o professor está ministrando um conteúdo, não é só questão de cuidar. O cuidador apenas chama mais atenção em casos de deficiência física locomoção.

Mas não é só questão física, envolve além do emocional, o conhecimento de escola, de sala de aula (Q8-PAE-A).

Questionado sobre a dinâmica de dois profissionais atuando no trabalho com alunos com NEE em escolas inclusivas, verifica-se, em Q8-PAE-A, que a presença do PAE no decorrer das aulas facilita a inclusão, pois atua como um suporte adicional para os alunos na busca pela participação efetiva em sala de aula. A profissional de apoio escolar considera que seria mais proveitoso, em momentos que o conteúdo ministrado pelo professor regente for mais denso, como a gramática, ela retirar o aluno da sala para trabalhar habilidades específicas de “leitura e alfabetização com ele tanto numérica quanto silábica”. Destaca a importância de se adaptar o ensino às necessidades individuais do aluno, permitindo que ele se concentre em áreas onde precisa de mais apoio.

Ela ressalta que o profissional de apoio é essencial, especialmente em salas de aula com muitos alunos que necessitam do suporte do PAE. Há também o enfoque sobre a importância de o profissional de apoio ter conhecimento em educação para que não corra o risco de apenas cuidar dos alunos, mas que tenha qualificação para ajudá-los em seu desenvolvimento acadêmico e emocional. Isso requer um entendimento das metodologias e estratégias de ensino adequadas para lidar com alunos com necessidades especiais.

A proposta sugerida pela entrevistada nos leva a concordar com Mantoan (2003), onde ela destaca que o ensino individualizado ou diferenciado para alunos com dificuldades intelectuais ou desafios de aprendizagem não se alinha com a ideia de inclusão educacional, porque não se deve tratar os alunos com NEE de forma diferente por causa de suas limitações. Na abordagem inclusiva, essa prática de ensino diferenciada, inclusive com a retirada do aluno da sala de aula, resulta na separação e discriminação de alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Assim, apesar da proposta enfatizar a busca pela superação das dificuldades dos alunos, ela reforça a exclusão dentro do ambiente escolar que se diz inclusivo.

De acordo com Pires *et al.* (2013), quando falamos sobre a dialética entre exclusão e inclusão, estamos discutindo como a escola lida com a diversidade de alunos em sala de aula. Isso envolve principalmente o papel do professor, que desempenha uma função crucial na gestão da complexa realidade da sala de aula. Tal realidade é complexa porque é

formada por indivíduos únicos, cada um com suas próprias características e formas de aprender. Alguns podem aprender mais rápido do que outros, alguns podem ter necessidades especiais e todos têm experiências de vida diferentes que influenciam seu processo de aprendizagem.

Para Q8-PRM-A: “Sim. Através do atendimento individualizado e da orientação mais específica, por ela ser uma profissional especializada e também por ser formada em Matemática”, desse modo, a presença de dois profissionais facilita o trabalho com alunos com NEE, pois permite um atendimento mais individualizado, visto que cada um pode receber suporte específico de acordo com suas necessidades.

Dessa maneira, ter dois profissionais trabalhando juntos pode facilitar uma oferta de orientação mais específica aos alunos. A professora regente de Matemática menciona que a profissional de apoio escolar, além de ser especializada em inclusão, é formada também em Matemática, fazendo com que seu conhecimento e experiência específicos contribuam de forma mais eficaz e vantajosa. Diante do exposto, deve-se atentar mais uma vez sobre o papel do regente e o do profissional de apoio, considerando o risco da inversão de papéis no cenário escolar.

Para Fonseca e Bridi (2016 *apud* Burchert, 2018), as políticas públicas na área da educação têm incentivado as escolas a se prepararem para receber e incluir pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. Dessa forma, é crucial entender como o profissional de apoio funciona dentro da escola, quais são suas obrigações e como ele desempenha suas funções. Também é importante avaliar a demanda por esses profissionais.

Constata-se que 42% dos entrevistados consideram que “O PAE complementa o trabalho do professor regente”. Em relação às narrativas sobre a dinâmica de dois profissionais atuando no trabalho com alunos com NEE em escolas inclusivas, discorre-se:

Nossa, demais! Vou citar para você: trabalho em dois sétimos, os 2 têm alunos de apoio, um deles tem apoio e o outro não, está sem profissional de apoio. Este que está com o professor de apoio é uma turma que eles têm mais dificuldade, mas o conteúdo caminha melhor, porque no outro, o que acontece, por exemplo, tem um menino que não sabe ler, então às vezes tenho que deixar os meninos ali desenvolvendo uma atividade, eu tenho que parar exclusivamente, ele precisa de mim como que eu falo para um aluno que não sabe ler nem escrever: vai lá e faz. Não dá! Então a presença do professor de apoio é fundamental não só para inclusão,

mas para os que têm dificuldade, para que a proposta do regente aconteça de maneira eficaz. É um trabalho de parceria, estou falando o que eu vivencio. Tem coisas que poderiam ser melhores, mas no geral é importantíssimo (Q8-PRLP-D).

Q8-PRLP-C afirma que: “Facilita bastante, se não fosse ela, acho que as aulas não fluiriam não”. Desse modo, usando a expressão “facilita bastante”, ele sugere uma relação de colaboração entre a professora e o profissional de apoio escolar. Reconhece a contribuição do profissional de apoio escolar como facilitador na escola inclusiva, ao avaliar positivamente a atuação desse profissional nas aulas, afirmando que, sem o profissional de apoio escolar, “as aulas não fluiriam”. Isso sugere que o apoio desse profissional é crucial para o desenvolvimento das aulas, garantindo que o professor regente possa ministrá-las e que os alunos as acompanhem de forma adequada.

Ao ser questionado se a dinâmica de dois profissionais facilita o trabalho com alunos com NEE, Q8-PRLP-D declara enfaticamente: “Nossa demais!”, explicitando a importância de tal proposta. Cita o reflexo positivo da colaboração entre os dois profissionais na dinâmica de trabalho em sala de aula, no contexto da inclusão, comparando o rendimento de duas turmas de 7º ano. Conclui que apesar da turma que possui profissional de apoio ter mais alunos com dificuldades, a colaboração desse profissional permite uma maior evolução, promovendo o sucesso da proposta pedagógica do professor regente.

Menciona a importância da presença do apoio profissional não apenas para os alunos com NEE, referenciados como “da inclusão”, mas também para todos aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Verifica-se indícios de um compromisso com a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades. Aborda o exemplo da impossibilidade do professor regente simplesmente instruir um aluno que não sabe ler ou escrever a realizar uma atividade sozinho, visto que ele necessita que suas necessidades individuais sejam compreendidas e abordadas de maneira adequada, identificando-se, de forma velada, que o narrador atribui ao profissional de apoio tal tarefa. Enfatiza que a colaboração entre o professor regente e o profissional de apoio é um trabalho de parceria. Isso indica a importância de ambos os profissionais trabalharem juntos para alcançar os melhores resultados para os alunos.

Para Silva; Maciel (2011, *apud* Burchert, 2018), o profissional de apoio oferece assistência aos professores. Ao acompanhar diretamente os alunos público-alvo da educação especial, o profissional de apoio passa a ter condições de oferecer ao professor informações sobre o desenvolvimento do estudante contribuindo com o processo de ensino. Nessa perspectiva, as declarações confirmam que o profissional de apoio é essencial para que o trabalho do professor regente na sala de Educação Inclusiva se efetive.

A Unidade de Registro “Dois profissionais facilitam a inclusão através da troca de experiências” se configura com 17% das opiniões:

Sim. Porque o profissional de apoio é pedagogo, ele te complementa, visto que está integralmente com aluno conhecendo-o melhor. Ao levar uma proposta, o professor sabe o que o aluno consegue ou não. Por exemplo, vou trabalhar um bingo e a professora irá me auxiliar sobre como organizar com os alunos (Q8-PRM-B).
Facilita e muito, porque às vezes se não tivéssemos profissional de apoio dentro da sala de aula, sozinhos não daríamos conta. E a dinâmica em si, sempre é trabalhada e pensado nos momentos que a gente tem, é pensado juntas. No final da aula eu já falo o que será trabalhado amanhã, e ela pergunta: Posso trabalhar assim? (Q8-PRLP-A).

A partir da declaração dos professores de Matemática e Língua Portuguesa, constatamos que a relação entre eles e o PAE oferece condições favoráveis à inclusão. Em relação a Q8-PRM-B, constata-se que dois profissionais atuando diretamente no processo de ensino de alunos com NEE facilita o trabalho, visto que o profissional de apoio escolar, por ser um pedagogo, tem conhecimento sobre o desenvolvimento e as necessidades dos alunos, o que é um recurso importante.

O argumento mostra que a presença do PAE beneficia o processo de inclusão por complementar em termos de conhecimento e habilidades o trabalho do professor regente. Pelo fato do PAE estar integralmente no mesmo ambiente que os alunos, acaba por conhecê-los de forma mais profunda, o que é fundamental para entender suas necessidades específicas ao mesmo tempo em que auxilia o professor regente a entender melhor as capacidades e limitações desses alunos. Tal dinâmica é crucial às atividades de ensino planejadas, pois permite que o professor adapte seu método de ensino de acordo com as necessidades individuais do estudante.

Para Q8-PRLP-A, a dinâmica de trabalho com um professor regente e um profissional de apoio é altamente benéfica e necessária no trabalho com alunos com NEE, pois a presença e a colaboração do profissional de apoio dentro da sala de aula tornam o processo de ensino mais eficaz e inclusivo. O professor regente enfatiza que sem o profissional de apoio “não daríamos conta”. Tal excerto confirma que, sem o PAE, o professor regente se sente incapaz de atender os alunos com NEE.

Mantoan (2003) declara que o ensino de alta qualidade é realizado quando as condições de trabalho dos professores são cuidadosamente planejadas, levando em consideração a criação de redes de conhecimento e relacionamentos. Essas redes geram a disseminação do conhecimento entre as pessoas. Além disso, o ensino de qualidade acontece quando as atividades educacionais são fundamentadas em princípios de solidariedade, colaboração e compartilhamento do processo de ensino com todas as pessoas que estão diretamente ou indiretamente envolvidas nele. Dessa maneira, compreende-se, a partir da exposição dos entrevistados, que a comunicação e troca de experiências entre esses profissionais é fundamental, pois permite que eles discutam e planejem juntos a dinâmica da sala de aula e definam estratégias de ensino para as aulas seguintes visando o progresso dos alunos. |

A Unidade de Registro destaca que “Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE é mais qualificado”, sendo composta por 8% das narrativas, representada por apenas 1 entrevistado:

Sim. Através do atendimento individualizado e da orientação mais específica. Por Ela ser uma profissional especializada e também por ser formada em Matemática (Q8-PRM-A).

Analisando a fala de Q8-PRM-A, que ao questionar se a dinâmica de dois profissionais facilita o trabalho com alunos com NEE, a opinião da entrevistada foi positiva, porém, por ser uma professora regente, sua resposta sugeriu algumas funções pedagógicas ao PAE que, perante a lei, não são aprovadas. Cita que o PAE realiza atendimento “individualizado e orientação”, o que pressupõe que a função de ensinar foi delegada ao PAE, distorcendo o papel real do professor regente no processo de ensino na escola inclusiva. Destaca que tais ações ocorrem em função da profissional de apoio escolar ser especialista em

inclusão, estando preparada para realizar intervenções mais específicas aos alunos com NEE, configurando insegurança da professora diante de sua própria qualificação. Ressalta também o fato da profissional de apoio ser graduada na mesma área de atuação da entrevistada, o que sugere que esta apresenta domínio dos conteúdos ministrados.

A partir da narrativa, compreendemos que a qualificação do profissional de apoio escolar é bastante significativa para a professora regente. Sobre a importância da formação de professores para atender às necessidades dos alunos, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), em seu Art. 59, inciso III, estabelece:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996, p. 19).

Analisando o exposto pelo entrevistado, com base no que estabelece a LDB, compreende-se que, apesar da lei assegurar aos alunos com NEE professores capacitados para inclusão dos alunos em salas da rede regular de ensino, os professores, na prática, não se sentem aptos a esse atendimento e acabam por buscar respaldo nos profissionais de apoio à inclusão.

De acordo com o Pletsch (2009), as licenciaturas, em sua maioria, não possuem a preparação necessária para formar professores capazes de lidar efetivamente com a diversidade encontrada nas escolas inclusivas. Isso é motivo de preocupação, pois a inclusão de alunos, independentemente de sua situação, está se tornando mais comum nas salas de aula, embora não no ritmo desejado. Além disso, o simples oferecimento de uma disciplina superficial sobre crianças com necessidades especiais, sem uma reflexão mais profunda sobre as capacidades e características individuais dos alunos, pode inadvertidamente contribuir para a manutenção de práticas segregacionistas.

Ao solicitar aos entrevistados que citassem as práticas desenvolvidas com alunos com NEE, estruturou-se a Unidade de Registro “Práticas inclusivas”. Nota-se, dentre as práticas citadas, um maior destaque do ajustamento das atividades ao nível de dificuldade, a incorporação de elementos lúdicos e utilização de recursos audiovisuais.

QUADRO 09 - Práticas inclusivas

N.º	ENTREVISTADO	PRÁTICAS INCLUSIVAS
1	Q2-PAE-A	Auxílio nos conteúdos e substituição de atividades por níveis de dificuldade.
2	Q2-PRLP-A	Auxílio nos conteúdos e substituição de atividades por níveis de dificuldade.
3	Q2-PRM-A	Atendimento aos alunos com NEE através de atividades lúdicas.
4	Q2-PAE-B	Respeito ao tempo, provas orais e transcrição das falas.
5	Q2-PRLP-B	Material audiovisual.
6	Q2-PRM-B	Atividades adaptadas ao nível que eles consigam resolver.
7	Q2-PAE-C	Mediação sobre o como fazer.
8	Q2-PRLP-C	Atividades adaptadas, visto no caderno e faço perguntas.
9	Q2-PRM-C	Não desenvolve práticas para o atendimento dos alunos com NEE.
10	Q2-PAE-D	Reforço de leitura, escrita, explicação oral.
11	Q2-PRLP-D	Auxílio nos conteúdos e substituição de atividades por níveis de dificuldade.
12	Q2-PRM-D	Substituição de atividades por níveis de dificuldade, monitoramento e intervenção na carteira.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados sobre as práticas inclusivas (2023).

A variação das práticas demonstra que há uma busca por estratégias variadas de mediar a aprendizagem tanto entre professores regentes de Língua Portuguesa, quanto de Matemática e por profissionais de apoio escolar:

As práticas são atividades com o mesmo conteúdo, com uma abordagem diferente, às vezes os níveis de dificuldade diferentes e mais lúdicos. Exemplo: como utilizar o compasso para fazer circunferência? Eles fizeram uma circunferência central, fizeram um desenho artístico e depois fizeram uma moldura só com circunferências (Q2-PRM-A).

Esse ano estou trabalhando com áudio, porque como a escrita não desenvolve, é limitada, o falar eles falam bem. Estamos trabalhando com podcasts para ouvirem e muito material visual como vídeos da internet explicando bem colorido, senão não atende. São nove alunos, praticamente a metade da sala tem necessidade de um recurso visual (Q2-PRLP-B).

De acordo com Q2-PRM-A, as práticas desenvolvidas com alunos com NEE abordam o mesmo conteúdo para todos os alunos, mas a maneira como ele é apresentado ou ensinado é adaptado para atender às necessidades individuais dos alunos. Dependendo das necessidades dos alunos com NEE, os níveis de dificuldade das atividades são ajustados para torná-los mais fáceis e são incorporados na abordagem elementos lúdicos. Ao citar o exemplo do uso do compasso, demonstrou que a complexidade da atividade pode ser ajustada para atender às necessidades individuais dos alunos com NEE ao mesmo tempo em que os desafiam a desenvolver suas habilidades.

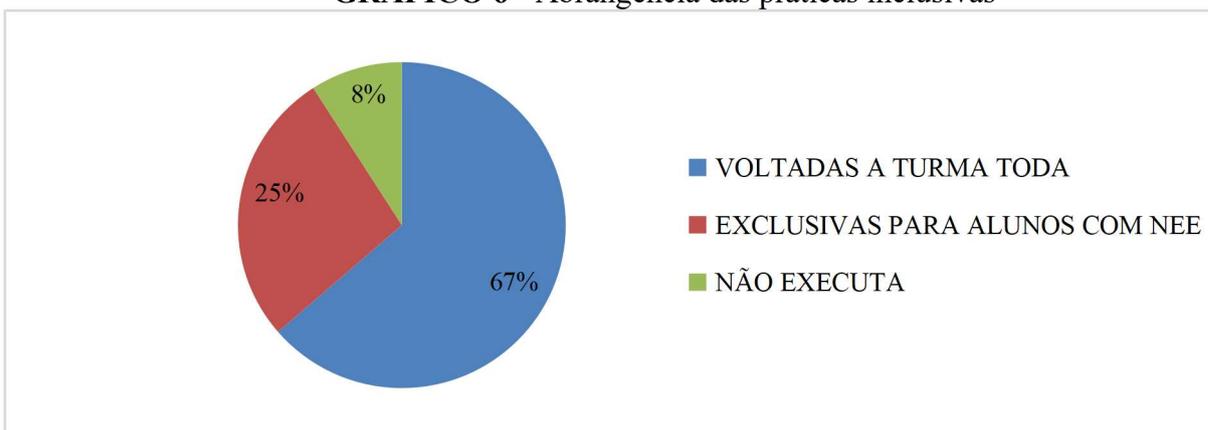
Segundo Q2-PRLP-B, as práticas utilizadas com alunos com NEE se concentram em áudio, em vez de escrita, respondendo às necessidades específicas dos alunos. Tendo em vista que a escrita é um desafio, o áudio oferece uma alternativa acessível para a comunicação e o aprendizado, uma vez que os alunos se comunicam verbalmente de forma eficaz. Dessa maneira, o ensino baseado na comunicação verbal é utilizado como uma estratégia valiosa para esses alunos, aproveitando suas habilidades linguísticas. A utilização de materiais audiovisuais como *podcasts* e vídeos é uma estratégia para melhorar a compreensão auditiva, a expressão verbal e o engajamento. Menciona que aproximadamente metade da sala tem necessidades de recursos visuais, o que torna fundamental adaptar o ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante.

A narrativa das entrevistas aponta que as práticas utilizadas com alunos com NEE são adaptadas para atender às necessidades individuais de cada estudante. Estas incluem o ajustamento do nível de dificuldade, incorporação de elementos lúdicos e utilização de estratégias de comunicação verbal visando a desenvolver suas habilidades. Como propõe Mantoan em 2003, nas práticas de ensino inclusivo, prevalecem a exploração, a criatividade, a descoberta e a colaboração na construção do conhecimento. O objetivo é maximizar o que os alunos são capazes de aprender no presente e oferecer-lhes o ambiente mais enriquecedor possível para que possam desenvolver plenamente suas habilidades e potencialidades. O

processo de aprendizagem nestas situações é focado nas necessidades individuais dos alunos, alternando entre abordagens lógicas, intuitivas e sensoriais, bem como considerando os aspectos sociais e emocionais dos alunos.

Prosseguindo a análise, ao questionar se as práticas inclusivas utilizadas pelos profissionais de apoio escolar e pelos professores regentes são exclusivas para alunos com NEE, definiram-se três Unidades de Registro. A primeira, com um total de 67% das respostas, enfoca as “Práticas inclusivas voltadas para turma toda”. 25% alegam que as “Práticas inclusivas são exclusivas para os alunos com NEE” e, representada por uma única professora regente de Matemática, tem se 8% do total “Não executa práticas inclusivas”.

GRÁFICO 6 - Abrangência das práticas inclusivas



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados sobre a abrangência das práticas inclusivas (2023).

Em relação às “Práticas inclusivas voltadas para turma toda”, que correspondem à 67% das narrativas, destacam-se:

As práticas não são exclusivas para eles, pois temos vários alunos que têm dificuldade, podem ou não ter uma deficiência, que não foi laudado. Estamos ali para atender a todos que apresentem dificuldades, mesmo aluno que seja destaque, se ele apresentar a necessidade, o profissional de apoio está ali para ajudar a atingir o objetivo daquela aula (Q3-PAE-A).

Não, porque não pode mais. Agora eles chamam de educação inclusiva, é educação para todos. Igual você pode adaptar, eu trago os vídeos tem que ser para todos, sempre para todos. O que muda é minha cobrança com escrita. Aqueles que têm condição eu cobro 100%. Os alunos da inclusão, se eles se derem conta de uma questão, está ótimo. Não podemos mais fazer a tarefa diferente, adaptada, tem que ser dentro do que colocam (Q3-PRLP-B).

Na declaração de Q3-PAE-A, enfatiza-se que as práticas inclusivas não são direcionadas exclusivamente para alunos com NEE que foram formalmente avaliados, aos

quais o entrevistado se refere como “laudados”. Declara que as práticas abrangem a todos os alunos que, em algum momento, apresentem dificuldades, independentemente do diagnóstico. À vista disso, destaca o compromisso de oferecer suporte a todos os alunos que enfrentam dificuldades, inclusive aqueles que são considerados “alunos destaque”.

Em sua fala, Q3-PRLP-B, menciona que as práticas envolvem toda a turma, indicando um compromisso com a Educação Inclusiva. Isso sugere que o objetivo é atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou condições. Destaca a importância de se adaptar o conteúdo e exemplifica que, ao disponibilizar os vídeos, o faz de forma acessível a todos. Essa abordagem é consistente com os princípios da inclusão, que buscam garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender, porém enfoca que há uma “diferenciação” na cobrança em relação à escrita. Enquanto cobra 100% daqueles dos alunos que não apresentam NEE, busca uma flexibilização para os alunos da inclusão, considerando que eles podem enfrentar desafios adicionais na escrita. Em relação às tarefas, afirma que não se pode mais fazer tarefas diferentes ou adaptadas, mas sim que devem ser feitas dentro dos parâmetros estabelecidos, o que sugere uma preocupação em manter a igualdade de oportunidades.

As declarações nos apontam que há nas práticas desses profissionais, a preocupação em envolver a turma toda de maneira a conduzir a aprendizagem reconhecendo a heterogeneidade dos estudantes, suas diferenças, porém sem individualizar as formas de ensinar. A este respeito, Mantoan (2003) afirma que, para ensinar a todos da turma, deve-se inicialmente reconhecer que os alunos sempre têm algum conhecimento e que cada um pode aprender, embora em seu próprio ritmo e maneira. O êxito na aprendizagem envolve a exploração das habilidades naturais de cada aluno, a atualização das possibilidades e o desenvolvimento de inclinações inatas. As dificuldades e limitações são admitidas, mas não devem dominar ou restringir o processo de ensino como frequentemente acontece.

Ao examinar as práticas escolares em relação à inclusão escolar, Pires (2013) afirma que o conceito de igualdade muito evidenciado na educação pode ressaltar as necessidades especiais dos alunos, ampliando ainda mais sua necessidade e destacando as disparidades educacionais. Isso está alinhado com a concepção de que a escola “reproduz as desigualdades

sociais", o que parece entrar em conflito com os princípios da inclusão, que promovem a educação equitativa e a valorização da diversidade humana.

Ainda sobre se as práticas inclusivas utilizadas pelos profissionais de apoio escolar e pelos professores regentes são exclusivas para alunos com NEE, a Unidade de Registro “Práticas inclusivas exclusivas para os alunos com NE”, destaca:

Sim. Eu busco trazer material impresso exclusivo para os alunos da inclusão. O material nunca acompanha o conteúdo planejado para a turma, visto que o grau de dificuldade deles não permite. Por exemplo: trabalhar mínimo múltiplo comum. Aplico atividades sobre formas geométricas, cálculos básicos, números e figuras. A escola não possui AEE (Q3-PRM-B).

No sétimo ano sim, como eles foram nossos alunos no ano passado e praticamente foram alfabetizados por nós, eu procuro facilitar para os que têm dificuldade e complicando um pouquinho para forçar o estudo e maior conhecimento para os demais (Q3-PRLP-A).

Q3-PRM-B menciona que prepara materiais exclusivos para os alunos com NEE, estes são impressos, porém esclarece que o material fornecido não acompanha o conteúdo planejado para a turma em geral. Cita que o grau de dificuldade dos alunos da inclusão não permite que eles acompanhem o conteúdo planejado para a turma, como, por exemplo, o trabalho com "mínimo múltiplo comum," no qual, ao invés de focar em conceitos abordados para a turma em geral, substitui-se por tópicos mais básicos, como formas geométricas, cálculos básicos, números e figuras no trabalho com alunos com NEE. A fala menciona que a escola não possui AEE, isso pode ser uma limitação significativa, pois é um serviço essencial para alunos com necessidades especiais. A ausência desse recurso delega aos professores regentes mais responsabilidades em relação à adequação das práticas inclusivas.

Em suas exposições, Q3-PRLP-A destaca que já trabalhou com os alunos da turma do 7º no ano anterior e esse histórico com eles permitiu uma familiarização com suas habilidades e necessidades, inclusive participando do processo de alfabetização desses estudantes. Essa fala sugere que esses alunos foram alvos de um trabalho direcionado por esse professor e indica que ele teve um papel significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos mesmos. Afirma que suas práticas visam a facilitar o processo de aprendizado para os alunos que têm dificuldades e, ao mesmo tempo, busca complicar um pouco o conteúdo para "forçar" o estudo e promover um maior conhecimento entre os demais estudantes.

As narrativas acima citadas nos mostram que as práticas inclusivas voltadas exclusivamente para os alunos com NEE acabam por criar, no decorrer das aulas, uma dinâmica de fragmentação dentro da própria sala de aula. Cria-se um cenário onde os alunos com NEE recebem conteúdos básicos, como formas geométricas, cálculos básicos, números e práticas de leitura e escrita, enquanto os demais seguem a proposta curricular. Sobre tal realidade, Mantoan (2003) nos alerta que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (Mantoan, 2003, p. 36).

Concorda-se com a autora que a escola inclusiva deve proporcionar um ensino de qualidade que leve em consideração as limitações individuais dos alunos e explore suas potencialidades de forma a promover a formação de todas as gerações, não apenas privilegiando os alunos mais capacitados. Compreende-se, assim, que a diversificação de práticas considerando o nível cognitivo dos estudantes não contribui com a inclusão escolar.

Sobre o cenário escolar marcado por práticas onde os alunos com NEE recebem conteúdos básicos, como formas geométricas, cálculos básicos, números e práticas de leitura e escrita, Mello (2004), declara que, para Vygotsky, só haverá aprendizagem e desenvolvimento se ensinarmos a criança aquilo que ela não sabe. Dessa maneira, conteúdos básicos repetitivos para suprir o tempo da aula são insignificantes para os alunos e não contribuem para a efetivação da inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino.

Dando continuidade à análise sobre o público-alvo das práticas inclusivas utilizadas pelos profissionais de apoio escolar e pelos professores regentes, obteve-se a Unidade de “Não executa práticas inclusivas”. Partindo do pressuposto de que as práticas utilizadas em sala de aula devem considerar todos os alunos inclusive os que possuem NEE, verifica-se que:

Não utilizo nenhuma prática exclusiva para a inclusão. Eu às vezes ajudo a professora de apoio. Por exemplo, nós estávamos fazendo adição e subtração, aí eu falei pra ela que o material dourado ajudaria nessa questão, porque eles sabem

separar as quantidades certas então eu só orientei mesmo, mas quem faz é ela (Q3-PRM-C).

A fala da professora indica que ela não utiliza práticas exclusivas para os alunos com NEE, o que nos leva a duas interpretações. Por um lado, pode significar que ela não elabora atividades separadas para alunos com necessidades especiais, o que pode ser positivo, promovendo uma maior integração dos alunos. Por outro lado, também pode indicar que ela não está utilizando estratégias específicas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiências. A segunda interpretação se confirma quando ela menciona que, às vezes, ajuda a “professora de apoio”. Tal fala fortalece mais uma vez a inversão de papéis, onde a professora regente delega integralmente a função de ensinar ao profissional de apoio, o qual, às vezes, oferece auxílio, como, por exemplo, na orientação sobre como utilizar o material. Observa-se claramente nessa fala que a execução das práticas direcionadas à inclusão são feitas exclusivamente pelo profissional de apoio.

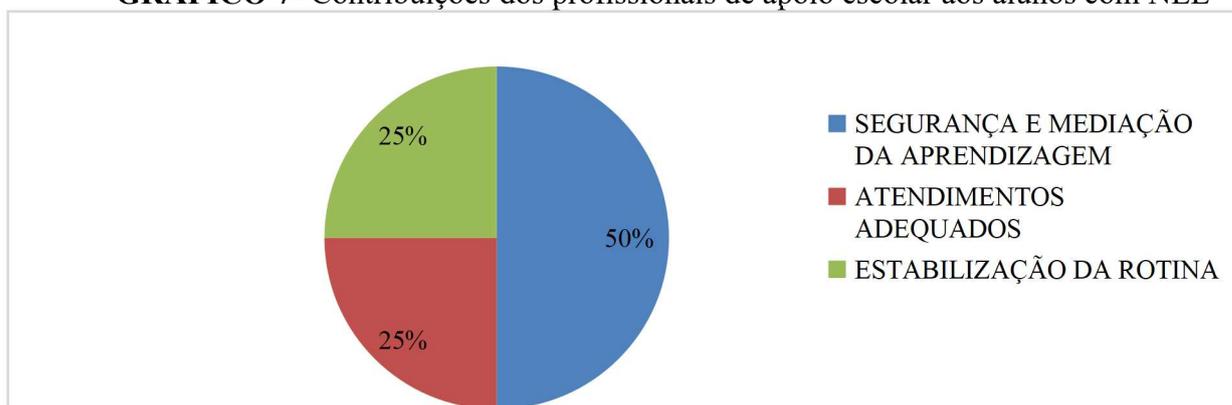
Sobre as práticas utilizadas na escola inclusiva, Mantoan (2003) afirma que a escola inclusiva deve ensinar de forma que leve em consideração as diferenças entre os alunos, mas sem personalizar o ensino para cada um. Defende a renúncia ao modelo de ensino unidirecional, no qual o professor simplesmente transmite conhecimento para os alunos, muitas vezes, de maneira individualizada e hierárquica e a adoção de uma abordagem pedagógica ativa, baseada no diálogo, na interação e na integração.

Sobre as práticas de ensino, “Muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído” (Pletsch, 2009, p.148). Considerando o relato, verifica-se que a professora regente considera as diferenças, propõe práticas adequadas, porém não interage com os alunos que possuem NEE, se isentando da função docente em relação a esse público.

Na sequência da análise, questionando-se sobre quais são as maiores contribuições do profissional de apoio escolar para os alunos com NEE, identificaram-se três Unidades de Registro. A primeira, destacada em 50% das falas dos entrevistados, afirma que o “PAE oferece segurança e media a aprendizagem”. Na sequência, tem-se representado 25% sobre a Unidade de Registro “O PAE contribui com estabilização da rotina” e 25% “Os PAE

contribuem com atendimentos adequados às necessidades dos estudantes”, como ilustra o gráfico:

GRÁFICO 7- Contribuições dos profissionais de apoio escolar aos alunos com NEE



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados sobre as contribuições dos PAE (2023).

Na Unidade de Registro “PAE oferece segurança e mediação a aprendizagem”, destacam-se as falas:

Eu acho que contribuo mais como apoio, eles me veem como um porto seguro e contribuo com tudo. Por exemplo, quando o aluno fala que não está entendendo o que é para fazer, eu vou lá e explico. Pedem ajuda e tento ser esse porto seguro fazendo a mediação entre os alunos e o professor regente e eu acho que eles se sentem bastante seguros, eu passo segurança para eles. Se eu faltar eles nem gostam de ir à escola, eu sou uma ponte um caminho (Q7-PAE-C).

Para mim é tudo, por exemplo ela ajuda na questão da aprendizagem e disciplina deles, porque ela consegue entender o que ele quer. Ela consegue porque está ali acompanhando ele, 50 minutos de uma aula é muito difícil pra mim dar atenção a eles. Porque às vezes não consigo alcançá-los, porque alcançar os outros já é difícil. E eles precisam de uma atenção mais próxima e quem faz isso por mim é a profissional de apoio. Contribuem demais com aprendizagem, se não fosse eles, a gente ficaria no cantinho mesmo, a gente não consegue, não adianta (Q7-PRM-C).

A fala de Q7-PAE-C descreve as percepções e experiências de um profissional de apoio escolar em relação às suas contribuições para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Destaca que seu principal papel é oferecer apoio para os estudantes, que o veem como um “porto seguro”. Enfatiza que sua presença é fundamental para que os alunos se sintam seguros e confiantes de frequentarem a escola, inclusive cita que sua ausência afeta negativamente a disposição dos alunos de comparecerem à escola por insegurança. Assim, percebe-se que há um forte vínculo gerado pelas relações no decorrer da mediação. Dessa maneira, o profissional envolvido no processo de ensino “encontra nos sentimentos uma

ferramenta sumamente valiosa para a educação das reações. Nenhuma forma de conduta é tão sólida como a ligada à emoção. Nenhuma prédica moral educa tanto como uma dor vivida, um sentimento vivido” (Vygotsky, 2003, p. 121).

Ainda em Q7-PAE-C, evidencia-se que os alunos se sentem à vontade para buscar a sua ajuda e orientação. Menciona que atua também como mediador entre os alunos e o professor regente, representa um elo na comunicação e direciona a compreensão das necessidades dos alunos, ajudando a garantir que eles recebam o suporte adequado.

Q7-PRM-C enfatiza que o trabalho do profissional de apoio escolar é fundamental para o bom desempenho do professor regente durante as aulas. Alega que ele como professor, sozinho, não consegue dar uma atenção mais próxima a todos os estudantes, como o profissional de apoio escolar fornece aos alunos com NEE. Considera, inclusive, que tal atenção supre a falta que seria dele próprio como professor regente. Destaca que o profissional de apoio desempenha um papel multifacetado no ambiente escolar. Além de ajudar os alunos na aprendizagem, ele colabora com a manutenção da disciplina na sala de aula. Menciona que, além de compreender as necessidades dos alunos, o profissional de apoio escolar consegue entender também o que o professor regente quer, isso possibilita uma boa comunicação e colaboração entre os dois profissionais e o estudante, o que é essencial para o sucesso do ensino.

Tanto Q7-PAE-C quanto Q7-PRM-C declaram a participação do PAE como mediador do processo de aprendizagem e das relações entre alunos com NEE no ambiente escolar. Dessa maneira, esses profissionais contribuem efetivamente para o desenvolvimento dos alunos. Como destaca Souza (2015):

Como parte importante do processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, o professor de apoio atua como um agente de mediação das intervenções realizadas intervindo na Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito postulado por Vygotsky (1998), estimulando a autonomia e a capacidade de desenvolver (Souza, 2015, p. 10881).

Como descrito a partir de Vygotsky, o PAE através de suas experiências, atua como um parceiro colaborando com a aprendizagem dos estudantes. Por essa chave, através da mediação, o que foi ensinado atinge a zona de desenvolvimento próximo, permitindo ao estudante fazer aquilo que antes não conseguia.

Ainda sobre as contribuições do profissional de apoio escolar para os alunos com NEE, a Unidade de Registro “O PAE contribui com estabilização da rotina” foi citada por 25% dos entrevistados:

A maior contribuição é a questão da rotina no meu ponto de vista. O profissional de apoio consegue controlar, organizar e dar essa estabilidade para o aluno com deficiência, acompanhar as aulas. E sem o profissional para ajudar a organizar desde o material até o foco do aluno (agora você vai olhar para cá, presta atenção no professor) eles se perdem muito rápido. Igual sétimo ano são 9, ela sempre está “pega tal caderno, agora presta atenção, vai mudar a disciplina”. Ainda temos crianças tão comprometidas que não separam os professores. Então é manter a rotina, organização e atenção deles (Q7-PRLP-B).

Eu acho muito bom, eu falo que a sala que tem um profissional de apoio é bem melhor. Parece que ajuda sabe, ela sempre me ajuda a olhar as coisas em sala e sem ela, seria impossível dar atenção que eles precisam e ela está sempre ali perguntando e propondo auxiliá-los. Às vezes aqueles que utilizam medicamentos dormem, ela os desperta (Q7-PRLP-C).

A fala de Q7-PRLP-B começa reforçando que a maior contribuição do PAE é a questão da rotina, sugere que este desempenha um papel crucial para promover o sucesso educacional dos alunos com NEE. Cita o profissional de apoio escolar como alguém capaz de controlar, organizar e oferecer estabilidade a esses alunos e reconhece também seu auxílio na organização do material escolar, bem como no direcionamento de sua atenção durante a aula. Tal fato é relevante, pois em alguns casos os alunos têm dificuldades em se manterem concentrados. Menciona que há crianças tão comprometidas que não conseguem separar os professores, reforçando a importância do PAE também nessa orientação. Conclui a fala reafirmando que a função do PAE é manter a rotina, a organização e a atenção dos alunos com NEE, sugerindo que esses elementos são fundamentais para o seu sucesso acadêmico.

Em Q7-PRLP-C, destaca-se uma visão muito positiva sobre a presença do profissional de apoio na sala de aula, se referindo a ela como “bem melhor”, o que nos leva a inferir que as salas que não possuem PAE são piores. Relata que o PAE colabora com o professor regente em sala e oferece atenção e auxílio aos alunos que necessitam. Afirma que, sem o PAE, seria impossível os alunos receberem a atenção necessária e enfatiza que o profissional de apoio está sempre presente para perguntar sobre suas necessidades e proporcionar ajuda aos alunos, o que leva a pressupor que a atenção direcionada aos alunos com NEE provém exclusivamente do PAE. O PAE atua também no despertar de alunos que tomam medicamentos, ajudando-os a permanecerem alertas e participativos durante as aulas.

Mediante o posicionamento de Q7-PRLP-B e Q7-PRLP-C, infere-se que o profissional de apoio escolar contribui com a estabilização da rotina dos alunos com NEE, auxiliando no equilíbrio com o decorrer das aulas, seja em relação à atenção, ao foco, seja à organização dos materiais, visto que o ambiente no qual o estudante está inserido atua também como mediador da aprendizagem.

Souza (2015) destaca, a partir da teoria de Vygotsky, a relevância do ambiente escolar para os alunos com deficiência, enfatiza que ele desempenha um papel crucial na forma como os alunos interagem com o mundo à medida que adquirem conhecimento. Tal fato ocorre porque o processo de aprendizado está relacionado à interação dos alunos com um grupo cultural e essa interação promove o desenvolvimento de habilidades. Dessa maneira, de acordo com o nível de interação dos alunos com NEE com o meio, há um maior ou menor nível de aprendizagem.

Finalizando sobre as contribuições do profissional de apoio para os alunos com NEE, cita-se a Unidade de Registro “Os PAE contribuem com atendimentos adequados às necessidades dos estudantes”, representando 25% dos entrevistados, que relataram:

Eu acho que é importante, porque ela está com um olhar diferenciado, esse olhar de cuidar de estar ali para os alunos, não exclui ninguém. Ninguém é melhor que o outro, ela trata todos igualmente, ela não tem essa divisão. Tem alunos que necessitam mais do atendimento dela do que outros, então eu acho uma interação muito bonita dela com eles (Q7-PRLP-A).
Sou muito espontânea, tenho muitas ideias e gosto de colocá-las em prática. Contribuo com a minha alegria, sou rígida, porém divertida. Contribuo com meus conhecimentos, fiz magistério e gosto de estudar muito, sou empenhada em buscar conhecer mais as suas necessidades (Q7-PAE-A).

A fala da Q7-PRLP-A enfatiza que os profissionais de apoio escolar têm um olhar diferenciado e de cuidado na relação com os alunos e, que durante o trabalho, buscam garantir que todos os alunos se sintam incluídos. Ressalta que esses profissionais tratam todos os alunos igualmente, sem fazer divisões. Isso é importante para criar um ambiente escolar inclusivo e promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Enfatiza que alguns alunos podem necessitar mais do atendimento desse profissional do que outros e reconhece que a profissional de apoio escolar promove uma abordagem personalizada, se adequando às necessidades individuais. A fala elogia a interação dos profissionais de apoio escolar com os

alunos como sendo "muito bonita", sugerindo que a presença desses profissionais gera um impacto positivo nas experiências em sala de aula.

Sobre as contribuições do profissional de apoio escolar, a fala Q7-PAE-A menciona que, por ser espontânea e ter muitas ideias, consegue combinar rigidez e diversão de forma a beneficiar os alunos com um ambiente de aprendizado descontraído e amigável. Ressalta que contribui também com os seus conhecimentos por ter feito magistério, com o seu empenho e com seu gosto pelos estudos. Salaria que seu perfil promove uma busca constante por conhecimento, sugerindo, assim, a implementação de abordagens inovadoras para lidar com os desafios de aprendizagem e envolver os alunos a partir de suas necessidades.

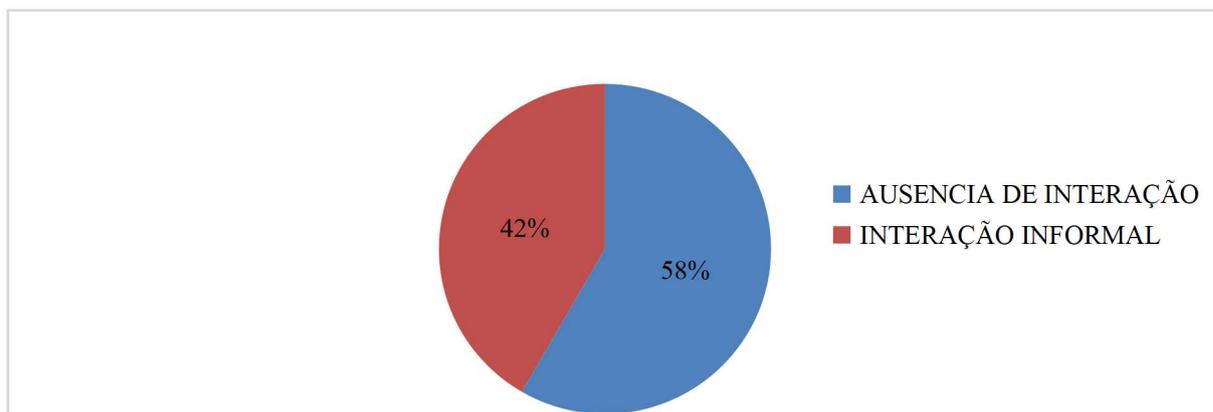
Identifica-se, nas narrativas Q7-PAE-A e Q7-PRLP-A, o reconhecimento dos profissionais de apoio escolar como colaboradores na promoção de um ambiente escolar inclusivo e no atendimento direcionado às necessidades dos estudantes. Destaca-se, em ambas as falas, que esses profissionais buscam garantir que todos os alunos se sintam incluídos e valorizados. Privilegia-se uma interação positiva dos profissionais de apoio escolar com os alunos e seu impacto positivo nas experiências de aprendizagem em sala de aula.

A partir do exposto, constatam-se, nas entrevistas, grandes expectativas em relação ao sucesso da inclusão exclusivamente através da mediação do PAE. Verifica-se a grande importância do profissional de apoio escolar para inclusão. Todavia, ao adotá-lo como cerne do processo pela disponibilidade em oferecer atendimentos adequados aos alunos com NEE, corre-se o risco de eximir as instituições, os professores regentes e o poder público de suas responsabilidades em relação ao processo de inclusão. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão deve ser vista como algo inovador que requer a atualização e a remodelação das condições da maioria das instituições escolares e que estas devem reconhecer que as dificuldades dos alunos com NEE estão atreladas a como se processa o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos e que não deve ser vista como algo exclusivo deles.

Na sequência, a partir da indagação sobre como se dá interação entre profissional de apoio e professor regente durante a realização do planejamento das aulas, analisa-se a Unidade de Registro que se sobressaiu com 58% dos entrevistados, declarando que há uma

“Ausência de interação sobre o planejamento” e, em seguida, a Unidade de Registro na qual 42% dos profissionais afirmam que há uma “Interação informal sobre o planejamento”.

GRÁFICO 8 - Interação entre profissionais durante o planejamento das aulas



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados sobre a interação profissional durante o planejamento das aulas (2023).

Sobre a Unidade de Registro “Ausência de interação sobre o planejamento”, foram relatados:

De imediato não sabemos totalmente. Tipo assim, não temos exclusividade ao SIAP. Aí nós nos comunicamos de acordo com nossos interesses. Por exemplo: se eu no meu horário, for uma aula de Língua Portuguesa eu preciso saber o que será feito na aula, então eu pergunto, agora, se for uma sequência da aula anterior, eu já sei. Temos uma boa comunicação. O momento de planejamento não tem como, visto que é uma escola de tempo integral, não há tempo. Quando o regente planeja, é ele e o computador, não posso ficar especulando. Trabalhamos muito com sugestões, às vezes, até no nosso momento de descanso no recreio, estamos trocando sugestões (Q6- PAE-A).

Não há nenhuma interação durante o planejamento. Por ele não ter função pedagógica, não ocorre (Q6-PRM-B).

Na fala de Q6- PAE-A, o narrador destaca que não tem conhecimento integral do plano de aula do professor regente, visto que ele o faz através do SIAP - Sistema Administrativo e Pedagógico ao qual o entrevistado não tem acesso. Tal fala comprova que não há interação entre esses profissionais nessa etapa. Afirma que há uma comunicação entre o professor regente e o profissional de apoio visando ao acesso das informações sobre o que será trabalhado na aula de acordo com as pretensões dos profissionais. Essa comunicação não ocorre em um momento destinado especificamente a isso, geralmente trocam sugestões no decorrer da aula, em momentos de descanso ou intervalos entre as aulas. Menciona que, devido à escola ser de tempo integral, o tempo disponível para o planejamento é limitado,

impossibilitando um planejamento detalhado e com a colaboração entre o professor regente e o profissional de apoio.

Em Q6-PRM-B, há uma declaração explícita de que não ocorre “nenhuma” interação entre o professor regente e o profissional de apoio durante o planejamento. A justificativa para tal ausência ocorre através da fala “por ele não ter função pedagógica”. Diante do exposto, recorre-se novamente às atribuições definidas aos profissionais de apoio escolar através das Diretrizes Operacionais da Rede Pública de Educação para 2023, que anulam o determinado pela Resolução N. 07, de 2006 do CEE do estado de Goiás, ao definir que “o professor de apoio das escolas inclusivas deve atuar de forma integrada com o professor regente da sala de aula à qual está lotado, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas nas séries de sua atuação” (Goiás, 2006 *apud* Tartuci, 2011, p.1782-1783).

No entanto, apesar das Diretrizes Operacionais da Rede Pública de Educação para 2023 isentarem o profissional de apoio escolar da participação no planejamento das aulas, ao analisar a narrativa Q6- PAE-A, entende-se que em sua vivência cotidiana em sala de aula, há a necessidade de uma comunicação entre o professor regente e o profissional de apoio objetivando acesso às informações sobre o planejamento. Dessa forma, compreende-se que há atuação pedagógica por parte do profissional de apoio escolar.

Ainda sobre a interação entre profissional de apoio e professor regente durante o planejamento das aulas, na Unidade de Registro “Interação informal sobre o planejamento” destacam-se as seguintes narrativas:

Sim. Ela sempre senta comigo e eu mostro os arquivos em PDF no celular e ela aponta o que é melhor para eles. Não há um horário específico, isso ocorre nos intervalos (Q6-PRLP-C).

Há uma interação, nós conversamos sobre o planejamento, mas sentar e planejar juntos, não. A gente conversa por exemplo, falo o que será trabalhado na semana, ela sempre sabe por exemplo o que vai estar na sala de aula antes dos meninos, isso eu sempre faço. Caso ela queira trazer, embora eu sei que hoje a função que está no papel, não é ela trazer atividade, mas, se porventura ela quiser, já está sabendo o que é o conteúdo. Isso é feito nos intervalos ou por mensagens de WhatsApp, passo uma cópia das atividades (Q6-PRLP-D).

Ao ser questionada sobre a interação entre professor regente e profissional de apoio durante o planejamento das aulas, Q6-PRLP-C afirma que há uma interação, onde sempre se

sentam juntas. Declara que, através da utilização de arquivos em PDF no celular, a professora regente apresenta as propostas à profissional de apoio para que ela a auxilie na seleção. Nessa relação, há um envolvimento desse profissional na tomada de decisões sobre o que é melhor para os estudantes, isso indica uma abordagem colaborativa na escolha de estratégias e recursos de ensino. Enfatiza em sua fala que não há um horário específico para essa interação, ela geralmente acontece nos intervalos.

A fala de Q6-PRLP-D descreve uma interação entre o professor regente e o profissional de apoio escolar, durante o planejamento, baseada principalmente em comunicação, porém deixa claro que não se sentam para planejar. Declara que discutem o planejamento e o professor regente compartilha informações sobre o que será trabalhado na semana e que, embora a função do profissional de apoio escolar não seja necessariamente trazer atividades, o professor regente deixa livre caso esteja disposto a colaborar. Enfoca que a comunicação ocorre nos intervalos ou por meio de mensagens de WhatsApp. A fala sugere a impossibilidade de um tempo específico para o planejamento formalizado, no entanto a abordagem de comunicação entre o professor regente e o profissional de apoio escolar aparenta ser eficaz para garantir que ambos estejam alinhados quanto ao conteúdo e às necessidades dos alunos, mesmo que o planejamento conjunto não seja uma prática comum.

Compreende-se, a partir do exposto, que, apesar da não obrigatoriedade perante a lei, a colaboração entre o professor regente e o profissional de apoio escolar é crucial para atender às necessidades individuais dos alunos na elaboração do planejamento. Contudo, apesar da interação parecer positiva, ela esbarra mais uma vez na questão já exposta por Mendes (2021), ao declarar que a presença do profissional de apoio em escolas regulares às vezes causa problemas e desentendimentos que levam a ações pedagógicas que não estão de acordo com a lei. Tal fato nos leva a refletir sobre o que teoricamente preconiza a legislação educacional e como ela se efetiva na prática.

3.3 - Os desafios do ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular e o processo de avaliação

A terceira categoria de análise, denominada “Os desafios do ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular e o processo de avaliação da aprendizagem” se estruturou a partir de quatro Unidades e Registros:

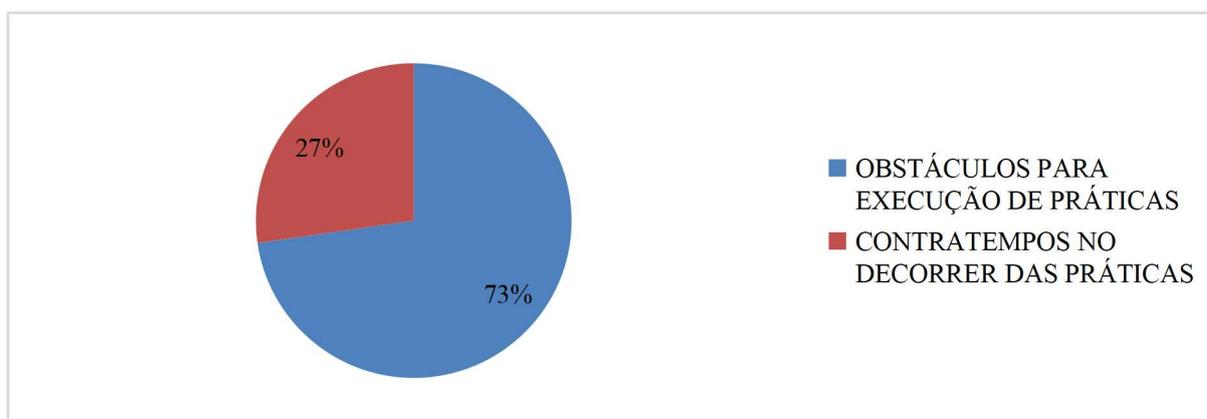
QUADRO 10 – Unidades de registro categoria de análise 3

N.º	UNIDADES DE REGISTRO
1	Contratempos das práticas inclusivas.
2	Obstáculos para execução de práticas inclusivas.
3	Avaliação contínua dos alunos com NEE feita pelos professores regentes e pelo PAE.
4	Avaliação contínua dos alunos com NEE feita exclusivamente pelos professores regentes.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas unidades de registro da categoria de análise 3 (2023).

Ao se questionar sobre as dificuldades do trabalho com alunos com NEE, identificaram-se duas Unidades de Registro. Como destacado no gráfico, 67% citam os “Obstáculos para execução de práticas inclusivas” e 33% consideram os “Contratempos das práticas inclusivas”:

GRÁFICO 9- Dificuldades no trabalho com alunos com NEE



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados sobre as dificuldades no trabalho com alunos com NEE (2023).

Em relação aos “Obstáculos para execução de práticas inclusivas”, relatam:

Para mim, eu tento fazer o melhor que eu posso, mas sei das minhas limitações, eu não sou professora preparada para lidar com muitas coisas que eles têm. Por exemplo, os autistas, eu não sou preparada para lidar com isso, eu consigo pegar a atividade e colocá-la em um nível que ela consiga fazer, mas eu sei que precisa muito mais do que isso. Vou citar outro exemplo, no caso de alfabetização eu não sou professora que alfabetiza, então no caso da pedagoga que é o apoio da turma é importantíssimo. Eu acho uma pena dizer que pedagogo não pode mais ser professor de apoio, porque essa parte de alfabetização, eu não conseguiria fazer, ir lá ensinar a ler e escrever. Além de não conseguir, eu não posso parar esse tempo também, porque tem outros alunos que precisam de mim na sala. Apesar de ser uma sala que eu tenho uma ótima relação é humanamente impossível auxiliar a todos os alunos laudados e não laudados (que às vezes tem mais dificuldade). Eu faço o que está dentro das possibilidades (Q5-PRLP-D).

A maior dificuldade é a grande quantidade de alunos laudados, já auxiliei até 10 e não dá para atender a todos no decorrer da aula por exemplo na produção de um texto. E além disso ainda tem os não laudados que pedem ajuda. Às vezes você está ajudando um, o outro chama e eu ainda não terminei com esse. É isso excesso de alunos laudados (Q5-PAE-D).

No trabalho com alunos com NEE, Q5-PRLP-D mostra grande comprometimento em oferecer o melhor suporte possível aos alunos para lidar com a diversidade. Reconhece como obstáculos suas próprias limitações, resultantes da falta de preparo. Cita, como exemplo, sua dificuldade em oferecer um ensino adequado aos autistas que permita ir além de aplicar tarefas de níveis diferentes. Declara, ainda, ter consciência de não ser alfabetizadora e enfatiza o papel de destaque da pedagoga nesse aspecto. A partir da fala da profissional, subentende-se que cada profissional tem sua área de atuação e que esta deve ser respeitada. Dessa maneira, pode-se ressaltar a necessidade de uma equipe multidisciplinar nas escolas, onde cada membro desempenha um papel fundamental.

Considerando que a profissional em questão precisa atender a sala em sua totalidade, menciona que, mesmo em uma sala com uma boa relação com os alunos, é humanamente impossível atender a todas as necessidades, tanto dos alunos com NEE quanto dos que não têm. Isso pressupõe que há uma sobrecarga sobre a profissional que não permite que ela execute o trabalho esperado. Insere como obstáculo também o tempo que, segundo a narrativa, é insuficiente para atender às necessidades dos alunos, especialmente no caso citado, o processo de alfabetização. Este exige “que pare esse tempo”, esse parar, indica que caso ela faça esse atendimento, os demais alunos não usufruirão do tempo da aula. Isso destaca a importância de recursos adicionais e de gerenciamento eficiente do tempo em sala de aula.

A narrativa de Q5-PAE-D destaca, como obstáculo de maior relevância no trabalho com alunos com NEE, a sobrecarga de alunos com laudos. Para consolidar a real situação, revelou que já atendeu turmas com até 10 alunos com laudos em uma mesma sala. Considerando que estes necessitam de uma atenção maior, declara explicitamente a impossibilidade de atender a todos, especialmente em atividades mais complexas, como, por exemplo, em produções textuais. A declaração “o outro chama e eu ainda não terminei com esse” sugere que o tempo disponível na sala de aula é limitado e não é suficiente para atender a todas as necessidades. Declara que além dos alunos com laudos, há também os alunos que não possuem laudos, mas que solicitam ajuda, gerando um desafio adicional na gestão do tempo e dos recursos disponíveis, o que pode ser frustrante tanto para o profissional quanto para os estudantes.

Sobre os obstáculos para a execução de práticas inclusivas, Serra (2017 *apud* Lopes, 2023) afirma que, além dos desafios enfrentados no dia a dia, os professores apresentam queixas relacionadas ao elevado número de alunos em salas de aula e a falta de preparo adequado para desenvolver e adaptar planos educacionais, gerando sensação de insegurança em suas práticas pedagógicas. Além disso, muitas vezes, o suporte recebido é percebido como improvisado, o que contribui para um ambiente de desconforto nas escolas.

As narrativas de Q5-PRLP-D e Q5-PAE-D nos levam a reconhecer que, diante dos obstáculos para inclusão, é necessário o olhar mais atento “a fim de evitar a responsabilização única do professor da sala comum, pois, sozinho, o professor não é capaz de promover a inclusão escolar que se espera, por isso, é preciso uma gestão implicada, serviços, recursos, supervisão e formação” (Lopes, 2023, p. 18) que envolvem ações e investimentos efetivos que vão além da elaboração de leis.

Ainda sobre as dificuldades do trabalho com alunos com NEE, a Unidade de Registro “Contratempos das práticas inclusivas”, destaca:

O mais difícil é a dispersão dos alunos com os outros alunos. Como não podemos tirar os alunos da sala, qualquer motivo entre os colegas gera dispersão durante as atividades. E as tarefas de casa que quase nunca fazem (Q5-PAE-B)
Às vezes ao fazer uma prática com aluno dentro da sala de aula, é bastante difícil, porque o professor está ali com um outro caminho e às vezes os alunos da inclusão conversam por não terem a questão de fazer o silêncio que o professor quer. Eu Acredito que se eu pudesse tirar o aluno da sala como antes e fazer com ele no lugar

reservado daria mais certo. Às vezes nós atrapalhamos o professor regente com as conversas e tem aluno que chama muito o professor quando ele está explicando, quer mostrar as tarefas fora de hora, isso é uma dificuldade (Q5-PAE-C).

Sobre as dificuldades enfrentadas ao trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, Q5-PAE-B destaca a dispersão desse público. Relata que, inseridos em uma sala de aula regular, há momentos em que esses alunos com NEE se distraem facilmente com os demais. Ao mencionar que “qualquer motivo entre os colegas gera dispersão durante as atividades”, confirma-se que as interações variam dependendo do ambiente e que interferem na execução das atividades escolares. A fala "não podemos tirar os alunos da sala" sugere que a profissional considera que sair da sala é um caminho para que os alunos com NEE realizem as atividades, porém a escola optou por uma abordagem de inclusão, onde os alunos com NEE estão na mesma sala de aula que os outros estudantes. Outro enfoque da narrativa são as tarefas de casa não realizadas, cita que os alunos com NEE "quase nunca fazem". Tal fato pode ser devido a desafios específicos que esses alunos enfrentam ao realizar tarefas em casa, como falta de condições adequadas, compreensão ou desinteresse da própria família que não cumpre o seu papel de parceira da escola.

Para Q5-PAE-C, a dificuldade relatada no trabalho com alunos com NEE está relacionada à concentração, destaca que os alunos com NEE às vezes não conseguem manter o silêncio necessário e esperado pelo professor regente em determinado momento, o que dificulta o processo de ensino. Além da concentração, há também interrupções provocadas tanto pelos alunos que ficam chamando, quanto pelos profissionais de apoio que se veem obrigados a orientá-los. Tais interrupções são desafiadoras, pois podem interromper o andamento da aula e dificultar o progresso do ensino. Menciona também, assim como Q5-PAE-B, a preferência por um ambiente mais individualizado, ao citar que “se eu pudesse tirar o aluno da sala como antes e fazer com ele no lugar reservado daria mais certo”. Essa fala indica que o entrevistado acredita que alguns alunos com NEE se beneficiam mais de um ambiente de aprendizagem separado da sala regular.

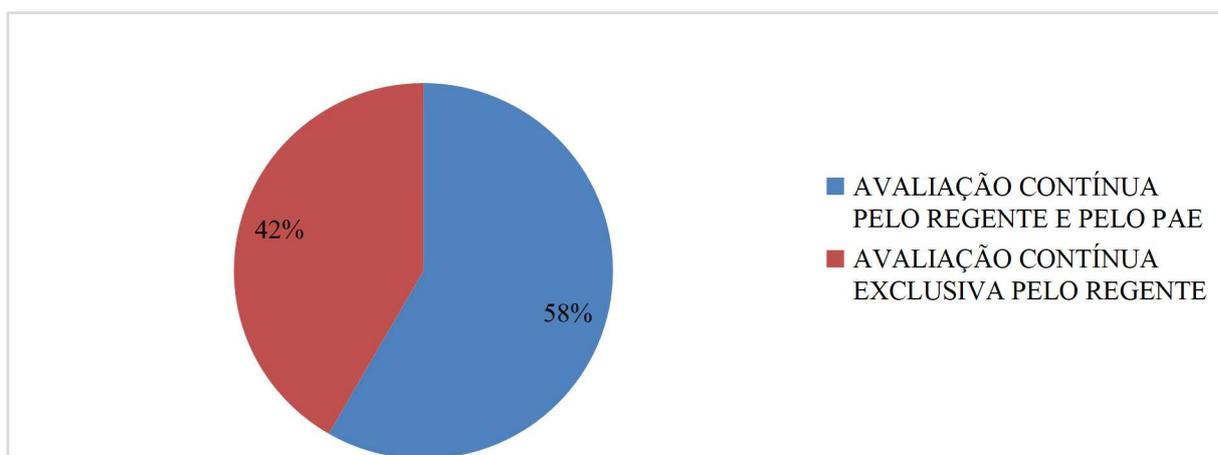
Considerando o exposto, nas duas falas sobre o atendimento dos alunos com NEE em ambientes isolados, retomamos a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (n.º 13.146 de 6 de julho de 2015) em seu Art. 1º que visa a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa

com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p.1). Essa lei garante aos alunos com NEE o direito de permanecer na sala de aula regular com os demais em “condições de igualdade. Caso sejam retirados da sala por motivo de dispersão ou qualquer outro motivo, estarão excluídos do processo de ensino regular e passam a ser atendidos em ambientes exclusivos e excludentes.

Sobre as tarefas de casas que os alunos com NEE não realizam, citadas em Q5-PAE-B, verifica-se que há, por parte da família, um descumprimento do Art. 27, Parágrafo único da Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015, no qual declara-se que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência” (Brasil, 2015, n.p). Sabe-se que, em casa, cabe à família acompanhar os alunos em suas tarefas escolares. Caso isso não ocorra, estarão negligenciando o que determina a lei e não contribuindo para que se efetive uma educação de qualidade.

Na sequência da análise, respondendo sobre: Por quem e como é realizada a avaliação dos alunos com NEE? Definiram-se as Unidades de Contexto “Avaliação contínua dos alunos com NEE feita pelos professores regentes e pelo PAE” com 58% das respostas e a Unidade de Registro “Avaliação contínua dos alunos com NEE feita exclusivamente pelos professores regentes” com 42%, como mostra o gráfico:

GRÁFICO 10 - Avaliação dos alunos com NEE



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados sobre o processo de avaliação dos alunos com NEE (2023).

No processo de inclusão, a avaliação é extremamente importante, pois atua como um “instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino e quando a tornarmos mais adequada e eficiente, diminuiremos substancialmente o número de alunos excluídos das escolas (Mantoan, 2003, p. 39)”.

Dessa maneira, de acordo com o Art. 24 da LDB de 1996, inciso V, “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (Brasil, 1996, n.p). Assim, deve-se combinar informações descritivas, baseadas em observações, evitando-se referências baseadas em números para se obter a avaliação dos alunos com NEE.

Nessa Unidade de Registro “Avaliação contínua dos alunos com NEE feita pelos professores regentes e pelo PAE”, considerou-se que:

A avaliação é feita pelos dois, eu dou a minha sugestão, e os regentes dão a deles, e entramos em um acordo. Nós observamos a organização, os desenhos quando não escrevem, a evolução seja na fala, o andar. Por que muitas vezes, o aluno, eu não sei, avaliamos no todo, em uma conversa dele por exemplo, o caderno, todos os progressos são avaliados (Q9-PAE-C).

No caso sou eu que planejo questões, que eles dão conta de resolver em níveis de dificuldade fácil, mediana e complexa. Para fechar a nota considera a participação, os vistos no caderno e para fechar nota tenho que ter o respaldo dela. Não sou eu e a avaliação não, é no geral (Q9-PRM-D).

Em Q9-PAE-C, confirma-se que a avaliação de desempenho do estudante com NEE é realizada pelo professor regente e pelo profissional de apoio escolar. Após exporem sugestões sobre o desempenho dos estudantes, os dois tomam uma decisão consensual final. Tal dinâmica ocorre a partir da observação de diferentes perspectivas, o que sugere uma avaliação mais abrangente e precisa. Enfoca que são consideradas diferentes áreas de desenvolvimento, incluindo a organização, os desenhos (para os alunos que não escrevem), a evolução na fala e no andar. Destaca que a avaliação ocorre observando todo o progresso do estudante, o que nos leva a subentender uma preocupação do entrevistado em envolver, no processo avaliativo, pequenos avanços em diferentes áreas, inclusive menciona que até uma simples conversa com o aluno ou observação do seu caderno faz parte da avaliação.

Na Q9-PRM-D, relata-se que o processo de avaliação dos alunos com NEE envolve a participação da professora regente e da profissional de apoio. A professora regente descreve que, para realização da avaliação escrita, ela elabora questões de diferentes níveis de dificuldade para que todos os alunos consigam responder, sejam as de nível fácil, médio ou com maior grau de complexidade. Considera-se, como parte do processo avaliativo, a participação dos alunos nas aulas e os vistos nos cadernos, estes correspondem à execução das atividades propostas em sala no decorrer do bimestre. Cita que, para obter a nota final, busca respaldo na profissional de apoio escolar, o que nos leva a deduzir que questiona o PAE sobre o desempenho do estudante para fechar a nota. Menciona "não sou eu e a avaliação não, é no geral" e nos leva a compreender que a avaliação de desempenho dos alunos com NEE não se dá exclusivamente via avaliação escrita, ela considera o desempenho individual de cada estudante dentro do contexto geral, uma vez que as necessidades e capacidades podem variar muito.

As declarações de Q9-PAE-C e Q9-PRM-D confirmam que há uma parceria entre professor regente e profissional de apoio escolar no processo de avaliação dos alunos com NEE. Ambos consideram diferentes perspectivas, o que sugere uma avaliação mais abrangente e precisa. Para Mousinho (*et al.*, 2010, p. 2 *apud* Souza, 2015, p.1088), a colaboração entre os profissionais de apoio e a instituição educacional promove a definição de objetivos verdadeiros em relação ao progresso desses estudantes, além de permitir uma avaliação com base em seus reais avanços. Nesse sentido, o profissional de apoio escolar deve ser considerado um colaborador na inclusão do aluno com deficiência, porém não deve exercer o papel de regente.

Dessa maneira, de acordo com as atribuições prescritas pelas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023, o profissional de apoio escolar deve "atuar junto ao (à) estudante com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista em todas as demandas que não contemplem técnicas e/ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas" (Goiás, 2023, p. 49). Considerando que o "professor" é uma profissão legalmente determinada, pois é necessário ter uma formação específica, com certificado que permita exercê-la, o profissional de apoio escolar complementa o trabalho do professor ao lidar com demandas que não exigem formação específica. Isso permite que eles

forneçam suporte sem interferir nas responsabilidades dos professores, dentre elas, a de “avaliar”. Sobre a formação de professores, o Art. 62 da LDB destaca:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 20).

A formação dos docentes deve ocorrer em instituições de ensino superior, como universidades e institutos de educação ou em modalidade Normal. Considerando o estado de Goiás, as Diretrizes para 2023 são claras ao definirem que os docentes das unidades escolares devem ser licenciados (Goiás, 2023).

Retomando a discussão sobre atuação do profissional de apoio como docente nas escolas regulares, Souza (2015) enfatiza a importância de as escolas estarem adequadamente preparadas tanto em relação à estrutura física quanto em relação à capacitação de profissionais, visando a orientar a educação de alunos com NEE, inclusive em relação à avaliação. Destaca o equívoco de educadores que avaliam esses alunos pelo que não conseguem fazer, em vez de considerarem seu potencial sob condições pedagógicas adequadas.

Sobre a avaliação dos alunos com NEE, a Unidade de Registro “Avaliação contínua dos alunos com NEE feita exclusivamente pelos professores regentes” destaca:

Até o ano passado eu auxiliava muito nas notas, inclusive eu tinha autonomia de fazer as notas para o professor e com o professor. Tinha uns momentos com ele para definir se realmente estava bom, ou às vezes tinha uma mudança ali. (“Não”! A gente tem que analisar isso!) Pra esse ano não tem mais como, eu digo que com essa nova lei, eu nem sei mais o que eu posso e o que eu não posso. E a questão da nota, não interiro mais, ficou só para regente que aplica as mesmas provas para a turma toda e tem questões que eles conseguem fazer, as ditas fáceis (não fáceis, mas menos difíceis). Eles fazem as mesmas provas e a gente auxilia nas que têm mais dificuldade. As provas não são adaptadas até mesmo porque as externas não são, e quando vem a externa ele precisa fazer de acordo com o currículo da turma dele (Q9-PAE-D).

Na nova diretriz esse ano, os alunos não podem mais fazer provas adaptadas com conteúdos diferentes. O que nós fazemos é adaptar o meio de aplicação da prova. Por exemplo, com eles, ela pega minha prova, ela lê questão por questão e a devolutiva deles, ela registra. Mas eles por participarem da mesma aula, também realizam a mesma avaliação. Por exemplo, das 10 questões que eu elaboro, eu marco com ela quais são as questões que eu acredito que eles têm condições de desenvolver, que estão no nível deles. As questões mais complexas eu não corrijo, não atribuo nota. Para dar essa nota igualmente para eles. Mas eles têm que fazer a mesma prova,

não adaptamos mais como era feito. Na prova por exemplo, tem 4 alternativas, nós deixamos duas. E em sala tem outras avaliações que são adaptadas. Por exemplo eu ia trabalhar notícia, eles tinham que produzir, então para dar oportunidade a todos, eles rascunharam da forma deles, mas eu avalei um *podcast*, que eles gravaram um áudio com as informações que equivaleria a notícia e com isso, todos da sala podiam fazer. O aluno normal e os com deficiência, com a diferença que os demais foram cobrados a escrita (Q9-PRLP-B).

Sobre a avaliação de alunos com NEE, na Q9-PAE-D, há inicialmente um relato sobre como a avaliação era feita no ano anterior (2022), enfatiza que desempenhava um papel ativo nessa avaliação, inclusive com autonomia para criar as notas, tanto em colaboração com o professor quanto sozinha. Para tal dinâmica, cita que “tinha uns momentos” específicos para analisar as notas já definidas e fazer as mudanças consensuais. Isso sugere que havia um entendimento entre os envolvidos sobre a importância de ajustar a avaliação conforme as necessidades específicas dos alunos.

Sobre a estratégia atual de avaliação, questiona que, na introdução da nova lei (Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023), não foi esclarecido realmente sobre suas atribuições, o que gera dúvidas e inseguranças, inclusive sobre a avaliação dos alunos com NEE. Isso pode ser uma fonte de incerteza e desafio para quem está envolvido no processo de avaliação, a qual se sente sem propriedade, que parece que a responsabilidade de avaliar os alunos com NEE se tornou exclusividade para o professor regente. Cita que, atualmente, o professor regente aplica as mesmas provas para toda a turma, incluindo os alunos com NEE, diferenciando o nível de dificuldade das questões e o PAE auxilia nas que apresentam dificuldades. Cita explicitamente que as provas não são adaptadas internamente, visto que, quando chegam na escola as avaliações externas, os alunos com NEE são condicionados a fazer as mesmas avaliações que os demais colegas, seguindo o currículo padrão.

Em relação à avaliação de alunos com NEE, em Q9-PRLP-B a narrativa se inicia citando as orientações das novas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023, a qual, segundo a entrevistada, proíbe a prática de adaptar provas com conteúdo diferente para os alunos com NEE. Alega que, atualmente, em vez disso, os alunos realizam a mesma avaliação que os demais, mas com adaptações no processo de aplicação e correção das questões. Durante a aplicação, o PAE auxilia na leitura das questões uma a uma para os alunos com NEE e registra as respostas que eles expressam verbalmente.

Sobre as questões que compõem a avaliação, explica que seleciona para que o PAE aplique apenas aquelas que acredita que os alunos com NEE têm condições de desenvolver, que estão ao nível deles. Esclarece que as questões mais complexas não são corrigidas nem atribuídas nota, para garantir, segundo a entrevistada, uma avaliação igualitária entre todos os alunos.

Declara que há também uma alteração nas estruturas das questões objetivas, onde normalmente teriam quatro alternativas, a professora regente reduz para apenas duas, o que pode facilitar a escolha para os alunos com NEE. Além da avaliação bimestral em questão, afirma que os alunos realizam, no decorrer do bimestre, outras atividades em sala de aula, porém são adaptadas para permitir a participação de todos os alunos. Citou, como exemplo, a atividade de produção de notícias, onde os alunos com NEE puderam gravar um *podcast* em vez de escrever, enquanto os demais foram avaliados a partir da escrita.

Analisando as declarações de Q9-PAE-D e Q9-PRLP-B, em que, atualmente, os alunos com NEE são avaliados exclusivamente pelo professor regente, evidencia-se que o foco principal da avaliação é a obtenção de dados quantitativos que promovam a elaboração de uma “nota”. “Considerando que a condição prévia e fundamental para a promoção às séries ou anos mais avançados é, via de regra, o êxito alcançado pelo aluno nos estudos já realizados, a promoção se articula com a questão da verificação do aproveitamento escolar” (Capellini, 2002, p. 56) e, de acordo com o exposto na entrevista, o caminho para tal resultado perpassa pelo tradicional recurso que mede a aprendizagem desses alunos através dos números, “as provas”. Diante do exposto, analisa-se que a avaliação realizada pelo profissional desconsidera os aspectos qualitativos, o que promove uma desvalorização das potencialidades dos alunos com NEE.

Sobre tal dinâmica, Souza (2015) discorre, a partir de Vygotsky, sobre a importância de se avaliar as crianças com deficiência de forma qualitativa e de se rejeitar abordagens que se baseiam em observação quantitativa que classificam os alunos como mais ou menos capazes, realizando comparações entre alunos com e sem deficiência. Frisa que há capacidades e potencialidades latentes nessas crianças, que, para se desenvolverem, necessitam de condições materiais e instrumentos apropriados.

Outro fato citado em Q9-PAE-D são as avaliações externas que ocorrem nas escolas a partir de propostas governamentais, algumas em escala estadual, outras a nível nacional. Tais políticas educacionais, segundo Mazzotta (2000), envolvem um sistema de avaliação escolar, como o SAEB do Ministério da Educação, e enfatizam a ideia de que as escolas estão competindo entre si. Assim, contribuem com a exclusão, já que são projetadas e postas, na prática, sob a influência da classificação e seleção dos alunos contrapondo o direito universal à educação.

Dentro desse contexto, observa-se uma contradição em relação à educação de alunos com NEE. De um lado, há um fomento e solidificação de iniciativas de inserir os alunos com deficiência nas salas de aula regulares, sem os devidos investimentos nos sistemas educacionais que suportam essa transição. E, do outro lado, em oposição, nota-se uma crescente implementação de avaliações que geram competição, inviabilizando a realização efetiva do direito à educação escolar para uma parcela de alunos com NEE.

CAPÍTULO IV

IMPACTOS GERADOS PELAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

De acordo com Vygotsky (Rego, 1995), há uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem que ocorre no ser humano, desde o nascimento, através das experiências com o meio no qual está inserido. Nesse processo, faz-se a distinção entre os conhecimentos construídos nas relações rotineiras da vida, conhecidos como “conceitos cotidianos” e o conhecimento obtido por meio de um ensino organizado pelas instituições escolares, denominados “conceitos científicos”, ambos se relacionando e se influenciando. Sendo assim, a escola exerce grande influência no progresso das funções psicológicas superiores dos alunos, tais como: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção.

Dessa maneira, seja nas relações cotidianas, seja em processos formais em instituições de ensino, há construção do conhecimento, visto que “o homem, ser singular e social, aprende na relação consigo, com o outro e com o mundo, e se educa por um movimento interno, decorrente do mundo externo” (Charlot, 2022, p. 4).

Considerando a influência das escolas no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, em especial dos alunos com NEE, analisou-se a relação entre profissional de apoio escolar, professor regente e as práticas utilizadas na mediação de alunos, em escolas inclusivas, a partir da perspectiva dos professores regentes e profissionais de apoio. Definiram-se, para essa análise, três categorias: A função do profissional de apoio escolar no atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas; A interação profissional e a execução de práticas direcionadas ao ensino de alunos com NEE nas escolas inclusivas; Os desafios do ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular e o processo de avaliação da aprendizagem.

Em relação à primeira categoria de análise “A função do profissional de apoio escolar no atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas”, os relatos revelaram inquietações a respeito da função do profissional de apoio escolar e sua atuação junto ao professor regente. Apesar do estado Goiás, através da Resolução CEE n.º 7, de 15 de dezembro de 2006, estabelecer os professores de apoio como integrantes da rede de apoio à inclusão, em 2011, tal denominação foi substituída por profissional de apoio. No entanto, em meio aos profissionais da educação envolvidos nos estudos, verificou-se que permaneceu a concepção de “professor” até o ano atual, quando se implementaram as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás de 2023.

Diante das novas orientações apresentadas pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, levantaram-se indícios, dentre os entrevistados, de que, aliadas à mudança de nomenclatura de professor de apoio para profissional de apoio escolar, ocorreram alterações sobre as reais atribuições desse profissional. Tal situação é vista, pelos entrevistados, como negativa para aprendizagem, pois afirmam que, diante das mudanças, foi eliminada legalmente a execução de práticas pedagógicas pelos PAE.

Por meio das informações coletadas sobre as contribuições do PAE, foi ratificada a relevância desse profissional no contexto da inclusão de alunos com NEE. A função preponderante identificada foi apoiar o processo de aprendizagem em dissonância a apenas permanecer nas escolas como cuidador dos estudantes.

Tal variação é fruto de constantes alterações implementadas pelas políticas educacionais ao longo do tempo e que muitas vezes são impostas de maneira obscura, gerando múltiplas interpretações e posturas. Dessa maneira, em relação ao profissional de apoio escolar, os alunos são impactados pela conduta desses profissionais diante de suas práticas cotidianas, visto que:

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem deve ser mediado por um sujeito e ocorre quando determinadas habilidades e conhecimentos passam da ZDP para o nível de desenvolvimento real. No caso de pessoas com deficiência, quem irá facilitar este processo na escola são todos que fazem parte do contexto, como os colegas e os professores, em especial o professor de apoio (Souza, 2015, p. 10881).

Assim, o estudante com NEE, a partir das influências do ambiente o qual está inserido e de pessoas envolvidas nesse processo, vale-se do profissional de apoio como mediador para construção de novas habilidades e conhecimentos que possibilitam elevar seu potencial. Desse modo, o estudante deixa a Zona de Desenvolvimento Proximal, que é o que consegue fazer com ajuda, e passa a fazer de forma independente, atingindo a Zona de Desenvolvimento Real. Dessa forma, o profissional de apoio, ao estar ciente de suas reais funções, terá maiores possibilidades de mediar a aprendizagem.

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que ele possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz (Charlot, 2005, p. 54 *apud* Charlot, 2022, p. 5).

Para que os alunos adquiram novos conhecimentos, é necessário que se insiram ativamente nos estudos e se envolvam em atividades intelectuais desafiadoras. No entanto, para que isso ocorra, o aluno deve desejar e estar determinado a participar do processo. Assim a aprendizagem será significativa e promoverá satisfação aos envolvidos, resultando em atividades intelectuais exitosas.

As entrevistas revelaram que há uma inconsistência sobre a identidade do profissional de apoio, que acaba por refletir em sua atuação em sala de aula e, conseqüentemente, impacta negativamente a aprendizagem dos alunos com NEE, visto que vivenciam ambientes de incertezas e contradições entre os mediadores do processo. De acordo com Charlot (2000), os locais nos quais as crianças aprendem possuem suas regras específicas estabelecidas em relação ao que se aprende, seja em uma empresa, na família, na igreja, entre outros.

Nesse conjunto, a escola atua com a função central de ensinar conhecimentos e habilidades aos estudantes, porém ela também influencia na formação para a vida. As experiências produzidas na relação dos alunos com o ambiente e as pessoas geram impactos em relação ao conhecimento, mas também constroem o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Nessa situação de aprendizagem, são estabelecidas, entre os envolvidos, questões relacionadas ao profissionalismo, seu papel na instituição e sua própria identidade.

Sobre a dinâmica citada, de atuar ou não com práticas pedagógicas, alguns profissionais declararam que a mudança do professor de apoio para PAE não alterou nada, o profissional de apoio escolar atua como professor dos alunos com NEE. Nesses casos, verifica-se que “o trabalho do profissional de apoio tem se configurado com frequência em práticas pouco inclusivas. Continua um professor cuidando do aluno com NEE e outro professor se responsabilizando pelos outros alunos da classe comum do ensino regular” (Prado, 2021, p. 467). Dessa maneira, as interferências pedagógicas não contribuem para inclusão de alunos com NEE e limitam seu aprendizado à medida que os excluem da dinâmica com os demais colegas e professores regentes.

Para Mantoan (2003), a concepção inclusiva não prevê um ensino direcionado exclusivamente para alunos que apresentem NEE. Declara que esse não é o caminho a ser tomado pelos profissionais da educação, visto que tal prática reforça a segregação e a rejeição dos alunos no interior e exterior da sala de aula. Visando a um ensino de excelência, deve-se reconhecer que o aprendizado é fruto dos limites dos estudantes e estes devem ser considerados à medida que as habilidades são exploradas. Isso não implica aceitar passivamente o desempenho escolar, mas sim agir de maneira realista e consistente, confirmando que as escolas têm a missão de educar todos os estudantes, não apenas aqueles que se destacam como talentosos e que aprendem facilmente.

Para aprofundar a questão de como as práticas impactam a aprendizagem dos alunos com NEE, partiu-se para a segunda categoria de análise: “A interação profissional e a execução de práticas direcionadas ao ensino de alunos com NEE nas escolas inclusivas”. No relato, todos os participantes da pesquisa declararam, de maneira explícita, a existência de uma relação colaborativa entre o profissional de apoio e o professor regente. Eles afirmaram que essa colaboração se manifesta de forma eficaz ao longo das aulas, inclusive sem a divisão formal de tarefas entre esses profissionais.

Diante do exposto, infere-se que, em todas as instituições pesquisadas, há uma relação de cooperação entre professor regente e profissional de apoio escolar. Todavia, as informações evidenciaram que o profissional de apoio escolar oferece um suporte educacional contínuo aos alunos com NEE que deveriam ser executadas pelo professor regente. Tal fato, muitas vezes, leva à omissão dos professores regentes em buscar metodologias adequadas ao ensino em classes inclusivas e, em alguns casos, ignoram a presença desses alunos em suas aulas, deixando-os sob responsabilidade exclusiva do profissional de apoio escolar. Assim, a interação que ocorre na prática educacional se faz através de dois profissionais atuando efetivamente na mesma função, em desacordo com as determinações legais vigentes.

Em um contexto de sala de aula na qual as atribuições dos profissionais interessados não estão claramente definidas, tanto na perspectiva dos próprios profissionais quanto na dos alunos participantes, emerge uma dinâmica de interação que se caracteriza como inadequada. Sobre a interação profissional, Charlot (2000) destaca que a aprendizagem do estudante é resultado do desejo que nasce das relações com o meio, das experiências anteriores, que condicionam a mobilização, o engajamento desses alunos nas atividades. Dessa maneira, os dois profissionais contribuem com a aprendizagem à medida que se mostram dispostos a conhecer os alunos e a mediar os conceitos necessários de maneira adequada.

Concomitante à troca de informações entre professor regente e profissional de apoio, confirma-se como favorável à aprendizagem dos alunos com NEE, sob o ponto de vista dos entrevistados, a troca de experiências entre tais profissionais, permitindo, como proposto por Mantoan (2003), a criação de linhas que permitem os profissionais se relacionarem ao mesmo tempo em que compartilham conhecimentos para construção de um ensino de qualidade que envolva o progresso de todos os estudantes.

Em relação à inclusão escolar, considera-se que “as práticas pedagógicas, quando levam em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos, se tornam mais significativas, pois é a partir de cada indivíduo que a ação docente precisa se concretizar.” (Effgen, 2011, p. 74). Sobre as práticas, os entrevistados declararam que o PAE oferece atendimento direcionado aos alunos com NEE, pressupondo que os demais alunos não são envolvidos, enfocando, inclusive, a retirada do estudante da sala de aula para determinadas atividades. Tal proposta cria, dentro do espaço escolar, caminhos diferentes para conduzir o ensino, caracterizando, como já mencionado, práticas excludentes que, conseqüentemente, não levam a um efetivo processo de aprendizagem.

Quando o professor de apoio faz o atendimento, de maneira separada, individual, propondo atividades diferentes dos outros alunos da turma em relação aos 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 e aprendizagem, que está ocorrendo com os seus colegas (Prado, 2021, p. 467).

Considerando que a escola visa à aprendizagem dos estudantes, ela deve se estruturar a partir de agentes e procedimentos que conduzam intervenções, possibilitando aos alunos progressos que seriam impossíveis sem tal sustentação. Assim, as intervenções são indispensáveis no processo de ensino escolar, porém devem envolver professores e demais alunos da sala, de maneira a permitir que todos se envolvam, uma vez que os demais colegas atuam como interventores no desenvolvimento dos estudantes. O isolamento ou intervenções isoladas comprometem o bom ensino, como propõe Vygotsky.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções - são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas - que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (Oliveira, 1995, p. 62).

Face ao exposto, considera-se que as ações comuns que ocorrem na escola, como demonstrar, dar assistência, oferecer pistas e fornecer instruções, como proposto por Vygotsky, são necessárias para garantir que o ensino seja eficaz e de qualidade. Assim, considerando que as escolas inclusivas devem oferecer estruturas adequadas a todos os

estudantes, dentre eles os alunos com NEE, tais ações devem ser planejadas a partir do reconhecimento dos diferentes potenciais, de maneira a promoverem intervenções adequadas à aprendizagem de todos.

Partindo do pressuposto de que as crianças com NEE seguem os princípios gerais das leis de desenvolvimento, quando se trata da construção do conhecimento, é necessário que se busquem abordagens e métodos diversificados, adotando uma perspectiva diferente na compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de ensino, como enfatiza Vygotsky:

...as crianças deficientes seguem as mesmas leis genéticas gerais de desenvolvimento das outras crianças, mas elas necessitam de caminhos alternativos, meios indiretos de aquisição do conhecimento. Tais princípios implicam na necessidade de transformações das metodologias educacionais, em uma nova forma de compreender os processos de aquisição do conhecimento e no planejamento de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem (Silva, 2015, p. 214).

Perante o exposto, no decorrer da entrevista, todos os participantes, com exceção de uma professora regente, declararam estar atentos à utilização de práticas que consideram a presença dos alunos com NEE. Foram citadas a utilização de práticas variáveis que incluem principalmente o ajustamento das atividades ao nível de dificuldade, incorporação de elementos lúdicos e utilização de recursos audiovisuais.

Na concepção dos entrevistados, os caminhos citados são estratégias e abordagens educacionais que visam a possibilitar aos alunos com NEE, alcançar o desenvolvimento, porém alguns dados evidenciaram pontos contraditórios às propostas da Educação Inclusiva.

Sobre o ajustamento das atividades ao nível de dificuldade citado, indica-se a preocupação dos professores regentes e PAE em trabalhar com os alunos com NEE atividades que eles consigam resolver intercaladas com algumas que os desafiam, havendo, nesse caso, o risco dos alunos com NEE não se sentirem desafiados, resultando na situação que Vygotsky criticava, “uma pedagogia menor que só se pautava naquilo que a criança conseguia fazer sozinha; geralmente articulada em atividades restritas ao funcionamento elementar (portanto, não- simbólicas)” (Silva, 2015, p. 218).

Assim, na proposta abordada acima pelos entrevistados, evidenciam-se riscos de estar baseada em atividades simples, relacionada principalmente a habilidades básicas que não envolvam o uso de símbolos ou conceitos mais avançados, limitando a aprendizagem e desenvolvimento dos estudante, visto que “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (Vygotsky 2011, p. 866 *apud* Silva, 2015, p. 220). Tal risco pode ser identificado na fala “O material nunca acompanha o conteúdo planejado para a turma, visto que, o grau de dificuldade deles não permite” (Q3-PRM-B). Essa narrativa sugere que as atividades aplicadas aos alunos com NEE estão em total dissonância em relação ao nível de dificuldade e aos conteúdos trabalhados com os demais alunos da sala.

Considerando tal abordagem, deve-se voltar a atenção também para práticas que incorporam elementos lúdicos, citadas pelos entrevistados, como estratégias de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Tal estratégia contribui com a aprendizagem dos alunos com NEE por utilizar jogos, brincadeiras e desenhos para mediar o ensino escolar visando a uma interação na condução do processo.

O lúdico está diretamente associado ao uso de jogos e brincadeiras. A palavra lúdica advém do latim: *ludus*, significando jogos, brincar. Toda atividade lúdica está, por assim dizer, associada, ao uso de algum jogo ou brincadeira como instrumento de mediação e de concretização da interação. Como a brincadeira e o jogo são partes das atividades de interação humana e compõem nos processos de aprendizagem escolarizada ou não. (Raminho, 2023, p. 26).

Na busca por dinâmicas que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos ministrados, considera-se como aliada a brincadeira, que “cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e nas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo” (Vygotsky, 2007, p. 118). Através das brincadeiras, as crianças experienciam desejos e interesses que podem ser utilizados em sala de aula, onde conceitos escolares podem ser apresentados de forma atraente e motivadora.

Dessa maneira, a validade de tal proposta, exige objetivos claros de aprendizagem, que promovam desafios, que permitam aos alunos com NEE desenvolverem novas habilidades. Caso seja utilizada simplesmente para preencher o tempo ocioso dos estudantes,

não tem validade e não deve ser vista como práticas que contribui para a inclusão de alunos com NEE.

Ainda sobre as práticas utilizadas nas escolas visando à inclusão, foi citada, pelos entrevistados, a utilização de recursos audiovisuais. Tal proposta foi identificada como via de interação entre professores e alunos que apresentam dificuldade de escrita ou que ainda não foram alfabetizados. O objetivo é levá-los a compreender os conteúdos propostos, bem como a expressarem sua compreensão sobre o assunto trabalhado.

Sobre a utilização de tal recurso, recorre-se à perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky, buscando compreender a importância da escrita para o desenvolvimento dos estudantes. Segundo o teórico, o domínio da linguagem está relacionado a um avanço em relação ao desenvolvimento de uma pessoa. Ao desenvolver a habilidade da escrita, obtém-se acesso a uma vasta cultura que está registrada em livros e outros textos. Dessa maneira, a leitura e a escrita ampliam as habilidades cognitivas e a capacidade de acesso ao conhecimento culturalmente acumulado.

O aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa...O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro e informações etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de textos). A complexidade desse processo está associada ao fato de a escrita ser um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado... (Rego, 1995, p. 68- 69).

Considerando que alguns alunos não dominam a habilidade de leitura e escrita, os recursos audiovisuais são utilizados como estratégias de mediação para formação de “conceitos científicos” sistematizados pelas unidades escolares.

A partir de Vygotsky, Rosa (2000) afirma que, antes de frequentar a escola, as crianças, em suas relações cotidianas, desenvolvem a função simbólica por meio da linguagem oral e da internalização da fala externa, levando à formação do pensamento interno. Ao adentrar no universo escolar, se inserem, em um segundo nível de desenvolvimento simbólico, a leitura e a escrita, que envolvem uma cópia simbólica da linguagem oral. A escrita e a leitura correm de forma diferente, enquanto a escrita envolve a tradução de pensamentos internos em símbolos externos (palavras escritas), a leitura requer a

decodificação desses símbolos em pensamentos internos. Tal representação se aplica ao uso de imagens e sons na sala de aula, pois produtos audiovisuais possuem códigos que precisam ser decodificados pelos estudantes. Assim, mesmo que não dominem a leitura e a escrita, os alunos, a partir das habilidades mecânicas, como, por exemplo, a visual e compreensão da matriz cultural por trás do conteúdo audiovisual, conseguem decodificar promovendo a aprendizagem em sala de aula.

Sobre as estratégias utilizadas no processo de ensino nas escolas inclusivas pesquisadas, em relação à abrangência, verifica-se que um grupo de profissionais da educação as direciona para a turma toda e outro que as direciona exclusivamente para alunos com NEE. Na segunda proposta, identificou-se, no mesmo ambiente de sala de aula, duas dinâmicas de ensino, o que ocasiona a fragmentação da turma no decorrer do processo.

Tal proposta dificulta a interação entre os alunos e, conseqüentemente, desfavorece o processo de aprendizagem dos alunos com NEE. Como destaca Freitas (2008), na Educação Inclusiva, a mediação é de suma importância para a construção do conhecimento uma vez que envolve, como proposto por Vygotsky (1984, p. 102), três aspectos indispensáveis a esse processo: “o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas” que possibilitam a interação social. Assim, alunos com NEE precisam de práticas que envolvam esses aspectos em interação com os alunos que não possuem NEE, para que se tornem também mediadores no processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que isso possibilite a aceitação de diferenças.

A completa ausência de práticas inclusivas relatada pela professora regente identifica-se como ponto negativo à aprendizagem dos alunos com NEE, pois “é preciso adequar os processos de criar/pensar ferramentas, possibilidades de acesso ao currículo comum, numa ação constante de avaliação do aluno” (Effgen, 2011, p. 134). Dessa maneira, apesar de todas as conquistas legais em relação à inclusão ao longo do tempo, existem inúmeras outras questões relacionadas à diversidade que impossibilitam o êxito da inclusão. Dentre elas, a resistência de professores em buscar novas abordagens que respeitem a diversidade e que superem a busca por padrões uniformes entre os estudantes.

No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos.

Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. Tentam manter propostas de ensino a partir da perspectiva de homogeneização (Freitas, 2008, p. 327).

Neste sentido, confirma-se, como contribuição do profissional de apoio escolar, sua qualificação para atendimento dos alunos com NEE, decorrentes de cursos de formação, para que, assim, adquiram conhecimentos e habilidades específicas que os preparem para o trabalho com a diversidade, inclusive assumindo o papel de professores regentes, como discutido anteriormente, ou os auxiliando diante de suas inseguranças em relação ao atendimento dos alunos com NEE.

Mesmo diante das novas orientações das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás de 2023 eliminando das atribuições do profissional de apoio escolar, a execução de práticas pedagógicas, evidencia-se, na investigação, que elas são frequentemente executadas. Desse modo, não objetivando sugerir propostas para os impasses da inclusão escolar, mas apenas em nível de análise de incoerências que ocorrem entre as imposições legais e o que realmente ocorre na realidade das escolas, investigou-se sobre a interação entre profissional de apoio e professor regente durante a realização do planejamento das aulas.

Tendo em vista que o planejamento dos conteúdos e das estratégias utilizadas no decorrer das aulas se insere como uma tarefa indispensável aos professores regentes e não visando a isentá-los de tal responsabilidade, levantam-se as questões: O fato de os profissionais de apoio escolar estarem presentes integralmente no decorrer das aulas e participarem do processo de ensino através de ações pedagógicas, mesmo contrariando as normativas legais, não sugere que estes devem estar cientes dos planejamentos dos professores regentes? Ou cabe aos órgãos responsáveis fiscalizarem e coibirem práticas pedagógicas dos PAE de maneira a delegá-las, na prática, exclusivamente aos professores regentes? Qual seria a melhor estratégia para contribuir com a aprendizagem dos alunos com NEE?

Sob tal perspectiva, nota-se, durante os estudos, que o professor regente e o PAE, em algum momento no transcorrer do expediente na escola, se comunicam para trocar

informações, seja no recreio, nos intervalos entre as aulas, por mensagens de WhatsApp. Conversam sobre conteúdos trabalhados, dinâmicas a serem executadas, atividades e até avaliação dos alunos com NEE. Dessa maneira, como cortar esse vínculo enraizado entre esses profissionais? Sugere-se, diante do exposto, a necessidade de uma interação formal entre tais profissionais de maneira a fortalecer as estratégias inclusivas e possibilitar condições adequadas de aprendizagem a todos os estudantes, inclusive os que possuem NEE.

É de suma importância que a escola e os profissionais envolvidos no processo de ensino busquem inicialmente conhecer os componentes da turma, a idade, seus potenciais, identificando o que cada estudante já consegue fazer em relação aos conteúdos trabalhados para que sejam traçadas metas a serem alcançadas. Dessa maneira, ao planejar, os envolvidos no processo de ensino, devem reconhecer o que os alunos são capazes de alcançar e aprender, a partir do seu potencial, para proporcionar uma educação eficaz e adequada às suas necessidades e capacidades.

O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança - num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido - e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento e habilidades de cada grupo de criança. O percurso a ser seguido nesse processo estará abalizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial (Oliveira, 1995, p. 62).

O processo de inclusão escolar de alunos com NEE, para garantir o direito dos antes segregados, no ensino em escolas regulares, envolve inúmeras problemáticas relacionadas à dinâmica escolar e aos agentes envolvidos nesse processo. Como já mencionado, para que realmente o projeto de ensino inclusivo vá além de propostas legais e seja implementado, exigem-se ações que envolvam o poder público, a família, as instituições escolares e os profissionais da educação. Ademais, cumprirá o papel de fazer o estudante “avançar em sua compreensão de mundo a partir do seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas” (Oliveira, 1995, p. 62).

Quando se fala em inclusão escolar, há frequentemente uma ênfase sobre a figura do professor, seu posicionamento profissional diante do cenário inclusivo proposto. Aponta-se a necessidade desse profissional reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos, buscando

métodos diversificados para que a aprendizagem realmente atinja a todos os estudantes, com ou sem NEE.

Contudo, muitos são os enfrentamentos de professores e profissionais de apoio à inclusão para que tais propostas se concretizem, como discutido na terceira categoria de análise “Os desafios do ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular e o processo de avaliação da aprendizagem”. Percebe-se que alguns contratempos gerados no decorrer das práticas inclusivas geram efeitos na aprendizagem de todos os alunos da turma.

Alguns alunos com NEE apresentam comportamentos que em alguns momentos são vistos como comprometedores ao sucesso do processo de ensino. Cita-se a fácil dispersão gerada pelo contato com os demais colegas, que leva a distração desses estudantes, dificultando a concentração na proposta apresentada para aula.

A dificuldade de foco de alguns alunos com NEE leva à ocorrência de conversas e interrupções em horas inoportunas. Situações, por exemplo, em que o estudante chama repetidamente pelo regente antes que conclua suas falas nas explicações. Além de prejudicá-los na aprendizagem, isso gera desconforto aos PAE, visto que eles se sentem responsáveis por manter a sintonia entre esses alunos e a dinâmica proposta pelo professor regente. Este fato é visto como uma dificuldade no processo de inclusão, sendo considerado um desafio para que se efetive planejamento de ensino e, conseqüentemente, que a aprendizagem alcance a todos os estudantes.

Na dinâmica cotidiana de ensino das escolas pesquisadas, além dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação no atendimento aos alunos com NEE, destacam-se alguns obstáculos para a execução de práticas inclusivas voltadas à aprendizagem.

As declarações apontam a falta de preparo dos professores regentes para oferecer um ensino que vá além de aplicar tarefas de níveis diferentes para os alunos com NEE. Confirma-se a ausência de uma qualificação que ofereça a esses profissionais sustentação para o mediar a aprendizagem em salas de aula compostas por uma variedade de alunos que apresentam diversos distúrbios de aprendizagem.

Considerando que os integrantes do campo de pesquisa se inserem em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, constatou-se que, mesmo se tratando de uma turma que já ultrapassou a fase de alfabetização, a mediação da aprendizagem envolve alunos com variadas NEE, inclusive casos em que não foram alfabetizados. Esse contexto gera nos professores a angustiante cobrança de alfabetizá-los para que avancem em relação aos conteúdos ministrados em suas disciplinas. Entretanto, tais profissionais não se consideram aptos a essa tarefa por não serem pedagogos e por estarem na sala de aula com o objetivo de mediar o ensino específico dos componentes curriculares. Logo, é questionado se há possibilidades de o professor regente assumir tais responsabilidades e, ao mesmo tempo, obter bons resultados na aprendizagem dos alunos com NEE.

Aliado a tal incerteza, confirmam-se outros aspectos de grande relevância que devem ser considerados como influenciadores na aprendizagem como o elevado número de alunos e a limitação do tempo. Citam-se salas com muitos estudantes, alguns com laudos que comprovem as NEE, outros não, mas que exigem um olhar mais atento do professor no processo de ensino em função das acentuadas dificuldades apresentadas.

Sobre o tempo das aulas, salientam que são cinquenta minutos limitados para cada professor regente ministrar sua aula, onde se deve estar atento ao ensino do conteúdo planejado para cumprimento da proposta da matriz curricular, simultaneamente ao atendimento de todos os alunos em uma perspectiva inclusiva. É uma situação que gera dúvidas sobre a real possibilidade de uma mediação adequada à aprendizagem no cenário vivenciado por tais profissionais.

Com tantas tarefas superpostas, é um desafio docente conhecer necessidades, limites e possibilidades dos alunos, principalmente em turmas do segundo segmento. Pois na organização de horários por disciplinas, há professores que têm contato com a turma, ao máximo, uma vez por semana por 90 minutos. Outro fator é o grande número de alunos por turma, onde os professores não conseguem se aprofundar nos casos de alunos que exigem mais atenção. Conhecer o aluno requer mais interação, mais tempo e práticas pedagógicas que favoreçam isso (Marin, 2016, p. 28).

Inseridos a esse panorama, partiu-se para a terceira categoria de análise “ Os desafios do ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular e o processo de avaliação da aprendizagem”. Nela, destacaram-se os procedimentos utilizados para analisar a aprendizagem dos alunos com NEE.

Segundo os entrevistados, tais procedimentos de avaliação dos alunos com NEE são executados sempre a partir de uma avaliação contínua e cumulativa, como proposto no Art. 24 da LDB de 1996, inciso V. Todavia, a partir desse critério de avaliação da aprendizagem, verificou-se que, às vezes, ela é realizada exclusivamente pelos professores regentes e outras envolvem o auxílio do profissional de apoio escolar no processo.

A dinâmica de dois profissionais envolvidos no processo avaliativo é positiva por permitir um levantamento real e mais abrangente sobre o avanço dos estudantes. No entanto, tal prática nos leva retomar a questão já discutida, sobre a discrepância entre as propostas definidas legalmente para atuação do profissional de apoio escolar e as que realmente são executadas na prática. Assim como já mencionado, são realizadas, pelos profissionais de apoio, orientações pedagógicas em relação aos conteúdos e atividades, troca de informações com os professores regentes sobre o planejamento das aulas e coparticipação em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE.

Nas duas situações identificadas nas escolas investigadas, seja nos casos em que a avaliação é exclusivamente realizada pelo professor regente ou nos casos em que há a participação do profissional de apoio escolar, observa-se que o método de avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE envolve a predominância de levantamento de aspectos quantitativos sobre os qualitativos. Há uma preocupação latente em elaborar notas como registro de validação do rendimento dos estudantes.

Tal método é visto como negativo para as escolas inclusivas, pois:

Ao se referir às pessoas com deficiência, aborda que uma criança com deficiência deve ser avaliada e vista sob uma perspectiva qualitativa e não como uma mera variação quantitativa de uma criança sem deficiência, rejeitando abordagens que sugerem mensuração de graus e níveis de capacidade (Souza, 2015, p.10881).

Se enquadra em tal problemática, a obrigatoriedade de participação das escolas inclusivas nas avaliações externas propostas por órgãos governamentais. Essa proposta promove a valorização de alunos e instituições que apresentam melhores desempenhos em discrepância aos demais. Assim, como destaca Mazzotta (2000), essa situação contribui com a exclusão, delineada por sistemas de classificação e seleção dos alunos, contrapondo o direito universal à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal investigar como as dinâmicas interativas utilizadas pelos profissionais de apoio escolar e professores regentes impactam o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em quatro escolas estaduais de Ensino Fundamental Anos Finais que fazem parte da Coordenação Regional de Educação de Inhumas. A motivação para essa pesquisa nasceu de inquietações derivadas da prática pedagógica frente aos desafios impostos pela diversidade dos alunos presentes na sala de aula inclusiva da rede regular de ensino.

Com o propósito de examinar o tema “Concepções e Práticas na Educação Inclusiva dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Um Estudo em Escolas Estaduais da Coordenação Regional de Educação de Inhumas”, a partir de uma abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para explorar, na literatura, contribuições teóricas que abordassem as questões relacionadas a essa temática. Aliou-se a investigação, a análise documental para examinar as leis e regulamentações relativas à inclusão, bem como as normas que regem a presença e o papel do profissional de apoio e a pesquisa de campo através de entrevistas com

professores regentes e profissionais de apoio escolar nas quatro unidades escolares, visando a identificar a perspectiva desses profissionais sobre o tema.

Como primeiro objetivo específico da investigação, propôs-se identificar os marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil e no estado de Goiás, voltados ao papel dos profissionais de apoio escolar e professores regentes, considerando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. Partindo do pressuposto que a Educação Inclusiva tem como finalidade oferecer aos alunos com NEE suporte educacional dentro do ambiente regular de ensino de modo a atender às suas necessidades específicas de aprendizagem, eliminando práticas e ambientes que promovam exclusão, foi possível concluir que há, no Brasil e em Goiás, a elaboração e a implementação de inúmeras propostas legais de acesso dos alunos com NEE nas escolas regulares. No entanto, tais propostas são constantemente alteradas em resposta aos interesses políticos e sociais, resultando em uma falta de clareza em relação às reais funções atribuídas aos profissionais, inclusive gerando inconsistências sobre a identidade do profissional de apoio escolar.

As transformações mais significativas em relação ao desenvolvimento das iniciativas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil foram observadas durante a década de 1990, influenciadas por ações internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 e a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, Espanha, em 1994.

No contexto das políticas públicas inclusivas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, determinando a preferência da oferta da educação escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, empregando diversos recursos, métodos e adaptações curriculares que se ajustam às especificidades de cada estudante. Em relação aos profissionais envolvidos, tal lei estabelece a disponibilidade de serviços de apoio especializados, quando necessário, na escola regular, atendendo às particularidades da clientela da educação especial.

Em relação especificamente ao estado de Goiás, em 1998, o governo do estado de Goiás, se pautando integralmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no que se refere à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais,

promulgou a Lei Complementar n.º 26, datada de 28 de dezembro, que instituiu as Diretrizes e Bases do Sistema Educacional do Estado de Goiás. Tais ações resultaram, em 1999, na implantação do “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva”, inaugurando, assim, o primeiro projeto de capacitação docente voltada à Educação Especial.

Propôs-se como segundo objetivo específico da pesquisa, “identificar as práticas inclusivas dos profissionais de apoio e professores regentes bem como explicitar como se dá o atendimento dos alunos com NEE nas Unidades Escolares pesquisadas”. Os resultados das informações coletadas nas entrevistas com os professores regentes de Língua Portuguesa e Matemática e profissionais de apoio que atuam em turmas inclusivas de 7º ano da rede regular de ensino configuraram três categorias.

A primeira categoria, “A função do profissional de apoio escolar no atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares inclusivas”, revelou que tanto os profissionais de apoio escolar quanto os professores regentes não conseguem identificar a real função do profissional de apoio escolar. Apesar de o estado de Goiás, através da Portaria n.º 4060/2011-GAB/SEE, ter substituído a terminologia professor de apoio por profissional de apoio à inclusão, todos os entrevistados declararam ter conhecimento da mudança a partir das definições da Lei n.º 21.682, de 15 de dezembro de 2022, na qual se declara explicitamente que tais profissionais não devem assumir responsabilidades pedagógicas que são exclusivas do professor regente da sala de aula. Assim, ressalta-se que a pesquisa foi conduzida durante o período de transição das normativas legais que definiam o professor de apoio como pedagogo, desempenhando uma função pedagógica, substituindo-o pelo profissional de apoio escolar que foi legalmente proibido de executar tal função.

Confirmou-se que esse acontecimento suscitou uma expressiva insatisfação entre os professores regentes e os profissionais de apoio envolvidos no contexto educacional, que, em grande maioria, permanecem considerando que esses profissionais possuem função pedagógica e que a mudança foi negativa para a aprendizagem dos alunos com NEE, pois, antes, ofereciam aos alunos com NEE, além dos cuidados, intervenções pedagógicas que contemplavam as dificuldades e habilidades.

Diante da dificuldade de definir a real função do profissional de apoio escolar, constatou-se, a partir da experiência cotidiana dos entrevistados nas escolas inclusivas, que estes, em sua maioria, definem o “Profissional de apoio escolar como auxiliar no processo de aprendizagem”, afirmando que a mudança promoveu a perda de autonomia dos profissionais de apoio para atender pedagogicamente os estudantes. No entanto, alguns resistem às novas determinações e permanecem atuando conforme as normativas antigas.

A segunda categoria de análise - “A interação profissional e a execução de práticas direcionadas ao ensino de alunos com NEE nas escolas inclusivas” - apontou que há uma boa relação profissional entre professor regente e profissional de apoio escolar, marcada pela cooperação e pela parceria na sala de aula e no trabalho com os estudantes. Destacaram que a dinâmica de dois profissionais facilita a inclusão, pois o PAE oferece atendimento direcionado aos estudantes, complementa o trabalho do professor regente, facilita a inclusão através da troca de experiências, contribui por ser mais qualificado. Ressaltam, inclusive, uma interação informal entre esses dois profissionais no decorrer do planejamento das aulas. Tais alegações confirmam, por parte dos profissionais de apoio escolar, o desempenho de funções delegadas oficialmente aos professores regentes.

Embora as informações evidenciem a cooperação entre os dois profissionais, o que realmente ocorre é a entrega total dos alunos com NEE à responsabilidade dos profissionais de apoio escolar, havendo, na prática, um desvio de função onde os profissionais de apoio escolar desempenham tarefas que são destinadas aos professores regentes. Esta conduta não se insere às propostas da Educação Inclusiva, criando, assim, uma sala especial no interior de uma regular que resulta na exclusão dos alunos com NEE.

Entre as práticas desenvolvidas pelos profissionais de apoio escolar e professores regentes no decorrer do trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, identificou-se que há o ajustamento das atividades ao nível de dificuldade, a incorporação de elementos lúdicos e utilização de recursos audiovisuais.

Evidenciou-se, a partir das análises das declarações, práticas baseadas em atividades elementares, relacionadas principalmente a habilidades básicas que não envolvem o uso de símbolos ou conceitos mais avançados, restringindo o progresso no aprendizado e

desenvolvimento dos alunos com NEE. Constatou-se que um número significativo de profissionais direciona as práticas inclusivas exclusivamente para os alunos com NEE, gerando, como já mencionado, uma dinâmica fragmentada durante as aulas, criando um ambiente em que os alunos com NEE muitas vezes são expostos a conteúdos simples, como formas geométricas, cálculos básicos, números, leitura e escrita, enquanto os outros seguem o currículo padrão.

Sobre os desafios do ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular e o processo de avaliação da aprendizagem, que configuraram a terceira categoria de análise, constatou-se, como desafios, limitações dos próprios profissionais resultantes da falta de preparo para atender as variadas necessidades dos estudantes, o tempo limitado para o atendimento dos alunos com NEE simultâneo ao cumprimento das propostas curriculares e o elevado número de alunos a serem atendidos. Foram citados contratempos no decorrer da execução das práticas, como a fácil dispersão dos alunos com NEE, a falta de parceria da família em relação as atividades propostas pela escola e interrupções provocadas tanto pelos alunos quanto por profissionais de apoio escolar no decorrer das orientações.

Certificou-se de que a avaliação dos alunos com NEE é realizada de maneira contínua e acumulativa, atentando-se ao desempenho do aluno. Em determinados casos, esta avaliação é feita exclusivamente sob a responsabilidade dos professores regentes, enquanto, em outros, ocorre a colaboração do profissional de apoio escolar. No processo avaliativo, observou-se uma predominância na análise de elementos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Essa abordagem impacta negativamente as instituições inclusivas, uma vez que, ao referir-se às pessoas com NEE, preconizou-se que a avaliação deve ser realizada sob uma perspectiva qualitativa, eliminando-se a mera variação quantitativa.

No terceiro objetivo específico, buscou-se analisar as práticas inclusivas dos profissionais de apoio e professores regentes no ensino dos alunos com NEE na perspectiva de Vygotsky e Charlot. Conclui-se que prevalece nas instituições escolares o despreparo para a efetivação de real inclusão. Tal realidade não se configura por falta de responsabilidade, envolvimento ou interesse dos professores regentes ou profissionais de apoio, e sim como consequência da falta de conhecimento e formação direcionada a esses profissionais para que

estes superem os impasses da Educação Inclusiva em uma sala de ensino regular e contribuam com a aprendizagem dos alunos com NEE.

A interação das dinâmicas utilizadas pelos profissionais de apoio e professores regentes na sala de aula impacta a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, em função da indefinição vivenciada nas escolas sobre como esse grupo deve ser assistido pedagogicamente, se apenas pelo profissional de apoio, apenas pelos professores regentes ou pelos dois profissionais. Diante de tais incertezas, constatou-se que as práticas deixam de contribuir efetivamente para a aprendizagem desses alunos, à medida que estão indefinidas por despreparo do próprio sistema escolar. Os efeitos de tal situação, são negativos à medida que os alunos não adquirem uma aprendizagem significativa.

Com base nas teorias de Charlot e Vygotsky, compreende-se que a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao contexto sociocultural e às experiências prévias de cada ser humano. Dessa maneira, na sala de aula, sejam professores regentes, profissionais de apoio escolar, ou os dois ao mesmo tempo, eles desempenham o papel de mediadores no processo de aprendizagem de todos os alunos. Para que a aprendizagem seja significativa, deve-se criar condições que facilitam a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos por meio de interações e colaborações com pessoas mais experientes.

Assim, diante das indefinições vigentes nas escolas inclusivas pesquisadas sobre a função dos mediadores, a aprendizagem dos alunos, dentre eles aqueles com necessidades educacionais especiais, é comprometida, visto que o ato de aprender depende da motivação do estudante, que surge do desejo de participar ativamente desse processo. Essa motivação é influenciada pelas interações com o ambiente, experiências passadas e metas pessoais, as quais moldam como os alunos se envolvem e se engajam nas atividades educacionais.

Enfatiza-se que, nas escolas regulares inclusivas, qualquer pessoa que se disponha a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais visando a uma aprendizagem significativa, é mediador do processo, uma vez que, na sala de aula, a presença e as ações desses profissionais, sejam eles professores regentes ou profissionais de apoio escolar, ligam os alunos ao conhecimento à medida que conduzem o desenvolvimento humano através do contato com o ambiente e as relações culturais. No entanto, no contexto da prática

profissional, a implementação de critérios “pedagógicos” planejados e intencionais viabiliza um ensino progressivo para os alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo uma dinâmica educacional onde, através do suporte e orientação ou aprendizado, é possível elevar o nível de habilidade, conhecimento ou competência para além do que o aluno já alcançou.

Para finalizar, enfatiza-se que a inclusão escolar é um processo em construção que perpassou por inúmeros debates, lutas e reivindicações que resultaram na elaboração de inúmeras propostas legais de acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, inclusive, com inserção de um conjunto de profissionais como suporte para o atendimento desse público. Contudo, não basta inserir os alunos nas instituições sem oferecer a eles condições que permitam a aprendizagem, isso não é inclusão. Assim, ainda há muito a ser feito para que realmente a inclusão escolar se efetive.

Considerando que a pesquisa se pautou na perspectiva dos professores regentes e dos profissionais de apoio à inclusão para investigar a problemática sobre “como as dinâmicas interativas utilizadas pelos profissionais de apoio na escola e professores regentes impactam na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais”, salienta-se se que tais profissionais enfrentaram e enfrentam desafios sobre formação, função e atuação nas escolas inclusivas. No entanto, diante dos argumentos obtidos na pesquisa em questão, ressalta-se a importância de elucidar a problemática a partir da perspectiva dos alunos que se inserem diretamente como sujeitos da aprendizagem. Assim, diante desses resultados, levanta-se a possibilidade de uma investigação futura a partir do olhar dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas escolas inclusivas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, NBR 10520:2023. **Informação e documentação- citações em documentos - Apresentação.** NORMA BRASILEIRA. 2 ED.2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, NBR 6023:2018. **Informação e documentação – Referências - Elaboração.** NORMA BRASILEIRA. 2 ED.2018.

ADAMS, F. W.; SILVA, W. J. D. B. da; TARTUCI, D. História da educação especial em goiás: algumas nuances voltadas à formação de professores. **Revista Educação, Cultura E Sociedade**, 11(3). (2021). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8737>. Acesso em: 29/05/2023.

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo?: um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia.** 2003. 204p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1594708>. Acesso em: 30/05/2023.

ALMEIDA, Gisella de Souza. **Uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial no estado de Goiás: um estudo de caso** / Gisella de Souza Almeida. – Goiânia, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp048313.pdf>. Acesso em: 30/05/2023.

AROHA, A. A educação no Brasil colonial e imperial: uma herança eurocêntrica e escravocrata. **Cadernos Acadêmicos Unina de Educação**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2022. DOI: 10.51399/cau.v2i1.105. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/cau/article/view/105>. Acesso em: 21/12/2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10502&ano=2020&ato=e26MTSU1UMZpWT303>. Acesso em: 10/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação. LEI n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 24/05/2023.

Necessidades Educativas Especiais 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 25/04/2023.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 25/05/2023.

BRASIL. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 25/05/2023.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PcD Legal, 2014. Disponível em: www.PcDlegal.com.br. Acesso: em 06/10/22.

BRASIL. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, **Legislação Informatizada - LEI n.º 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 - Publicação Original** Câmara dos Deputados - Palácio do Congresso Nacional - Praça dos Três Poderes. Brasília – DF. Página 11429 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.htm>. Acesso em: 27/04/2023.

BRASIL. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/10/1988. **Legislação Informatizada - CONSTITUIÇÃO DE 1988 - Publicação Original.** Câmara dos Deputados - Palácio do Congresso Nacional - Praça dos Três Poderes. Brasília – DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27/04/2023.

BRITO, Westânrely Márcio Cabral de. **Educação Inclusiva e Prática Pedagógica no Contexto de Ensino-Aprendizagem da Criança Com Deficiência: Uma Revisão de Literatura.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3520?mode=full>. Acesso em: 20/12/2023.

BURCHERT, Amanda. **O Profissional de apoio no processo de inclusão de aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental** [manuscrito] / Amanda Burchert. – 2018. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <https://dspace.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1131/1/aburchert.pdf>. Acesso em: 18/09/2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **A inclusão de alunos com necessidades Educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.- São Carlos : UFSCar, 2002. 222 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301799858>. Acesso em: 04/10/2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: A Reorganização do trabalho Pedagógico** –

6º edição -Porto Alegre: Mediação, 2014. 152p.

COELHO, Cristina M. Madeira- Inclusão escolar: princípios teóricos, questões e desafios. In: MACIEL, Diva Albuquerque. BARBATO, Silvine. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social** – 2. ed. rev. – Brasília :Editora Universidade de Brasília, 2015.

COSTA, JR. A opulência do período joanino no Brasil e o legado da obra de D. João VI para a educação e a cultura brasileira (1808-1821). **DELLOS: DESARROLLO LOCAL SOSTENIBLE** , [S. l.] , v. 43, pág. 877–896, 2023. DOI: 10.55905/rdelosv16.n43-024. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/dellos/article/view/876>. Acesso em: 21/12/2023.

COZZANI, M. V.; MILANEZ, N. Regularidades discursivas e processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola. **Revista Heterotópica**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 103–120, 2022. DOI: 10.14393/HTP-v4n1-2022-63965. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/63965>. Acesso em: 26/12/2023.

CHARLOT, Bernard; ZANETTE, Carla Roberta Sasset; STECANELA, Nilda. **A relação do docente com o saber e com o ensinar**. **Rev. Educ. Questão**, Natal , v. 60, n. 64, e-29415, 2022 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352022000200200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25/10/2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio - **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4º ed. - São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola: v: 16).

CRIPPA, Rosimeiri Merotti; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Educação Inclusiva: Uma Reflexão Geral. **Cadernos da FUCAMP**, v.11, n.15, p.155-176/2012. Artigo Original.

DUMAS REIS DIAS, R.; MANHÃS SALES FELIPPE, J. Para além do acesso: avanços e desafios legais na garantia do direito à educação e da inclusão escolar de estudantes surdos: Beyond access: legal advances and challenges in ensuring the right to education and school inclusion of deaf students. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5677>. Acesso em: 26/12/2023.

DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira; OLIVEIRA, André Luís; BORGES, Fábio Alexandre. Identidades do Professor de Apoio da Educação Especial e suas Percepções acerca do Ensino e Aprendizagem de Matemática. **Revista Valore**, [S.l.], v. 6, p. 1348-1361, jul. 2021. ISSN 2526-043X. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/890>. Acesso em: 20/12/2023. doi:<https://doi.org/10.22408/reva6020218901348-1361>.

ECKER, D. D., Guareschi, N. M. de F., & Torres, S. **Direito social à Educação no Brasil pós-1988: Programa Mais Educação e a PNAS na gestão da pobreza**. Pesquisas e Práticas

Psicossociais, 15(1). São João del-Rei, janeiro-março de 2020. e-3127. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231992>. Acesso em 22/12/2023.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira, **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas** – 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

FARIAS, C. de S.; CLARK, J. U. História, política e educação: um estudo do ensino primário na transição dos períodos republicanos no Paraná (1920-1934). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020030, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655134. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655134>. Acesso em: 22/12/2023.

FLORES, Maria Marta Lopes; **Políticas de Inclusão Escolar em Goiás: O Papel dos Professores De Apoio**. Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão Departamento de Educação - VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 3709-3720 3709. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/341-2011.pdf>. Acesso em: 08/06/2023.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. Universidade Federal de Goiás. Câmpus Catalão Programa de Pós-Graduação em Educação - Dissertação - 2013. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/dissertacao_Adrina.pdf. Acesso em: 14/06/2023.

FREITAS, Neli Klix **Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 16, núm. 60, julho-septiembre, 2008, pp. 323 -336 Fundação Cesgranrio Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GzzYHHPnSZwxGy9CQVqSVQH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19/10/2023.

GOIÁS. **Lei N° 926, de 13 de novembro de 1953**. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v1/arquivos/11000>. Acesso em: 29/05/2023.

GOIÁS: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. **Constituição Estadual**, 05 de outubro de 1989, Goiânia, GO. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103152/constituicao-estadual: Acesso em: 31/05/2023.

GOIÁS: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Lei Complementar n.º 26, DE 28 de dezembro de 1998. **Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás**. Goiânia, GO. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/101024/pdf#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20do%20Sistema%20Educativo%20do%20Estado%20de%20Goi%C3%A1s.&text=Art.,trabalho%20e%20%C3%A0%20pr%C3%A1tica%20social>. Acesso em: 31/06/2023.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação 2008-2017**. 2008. Disponível em: <https://www.tcmgo.tc.br/pne/wp-content/uploads/2019/06/Plano-estadual-de-educacao%20-2008-2017-Anexo.pdf> . Acesso em: 08/06/2023.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010** Secretaria da Educação 2009. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/Diretrizes200.pdf>. Acesso em: 09/06/2023.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012** Secretaria da Educação 2010. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/diretrizes2011.pdf>. Acesso em: 09/06/2023.

GOIÁS. **PORTARIA n.º 4060/2011-GAB/SEE**. Secretaria da Educação 2011. Disponível em: http://www.educacao.go.gov.br/documentos/portaria_4060_2011_gab_see.pdf. Acesso em: 26/06/2023.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2020/2022** Secretaria da Educação 2020. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf. Acesso em: 27/06/2023.

GOIÁS. **LEI N.º 21.682, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2022** - Assembleia Legislativa do Estado de Goiás- Goiânia- Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/106455/pdf>. Acesso em: 26/10/2023.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2023** Secretaria da Educação 2023 - Goiânia. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/DiretrizesOperacionaisUE.pdf>. Acesso em: 27/06/2023.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais Estudos e Pesquisas/ Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil/ **Série Secundária**: Coleção Ibgeana; Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-329 – Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101964>. Acesso em: 19/04/23.

INSERÇÃO. *In*: **DICIO, Dicionário Online de Português**. 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/insercao/> Acesso em: 26/12/2023.

KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. **O programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva no município de Quirinópolis-GO**: princípios, ações e percepções. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13945>. Acesso em: 10/06/2023.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, dez. 2001. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>. Acesso em: 22/12/2023.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/10/2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli e. d. a. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. – 2. ed. rev. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MARIN, Márcia. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**- 2016. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Orientadora: Rosana Glat. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/Marcia-Marin_-Tese.pdf. Acesso em: 23/10/2023.

MAZZOTTA, M. J. da S.; SOUSA, S. M. Z. L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. *Estilos da Clínica*, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60917>. Acesso em: 29/09/2023.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas** - 3ª. ed.-São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. 1 ed, São Paulo: Avercamp, 2004 (9ª reimpressão 2014).

MENDES, E. G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, set. 2006 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/#>. Acesso em: 20/04/2023

MENDES, E. G.; LOPES, Mariana. Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em:

15/06/2023.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus, Lorena**, ano 1, n. 1, p. 19-30, jul./dez. 2004. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_ci ent__fico.pdf. Acesso em: 03/06/2023.

MOREIRA, K. G.; SILVA, L. M. da .; SABOTA, B. Retrocesso e segregação : reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE)- decreto 10.502/2020. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2021. DOI: 10.29327/210932.9.2-10. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5371>. Acesso em: 10/06/2023.

MORENO Caiado, K. R. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 22, n. 35, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813>. Acesso em: 20/04/2023

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PAULA, E. de. A colonização do saber: reflexões sobre a educação no Brasil colonial. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 2, p. e12663, 2023. DOI: 10.22481/redupa.v2.12663. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12663>. Acesso em: 21/12/2023.

PIRES, Nayla da Silva Moura; GONZAGA, Ana Terra Sudário. Inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural: uma revisão integrativa de literatura. **Psicologia em Ênfase**, v. 3, p. 32-46, 2022. Disponível em: <https://ojs.unialfa.com.br/index.php/psicologiaemenfase/article/view/18>. Acesso em 27/12/2023.

PIRES. Edna Misseno; REIS, Marlene Barbosa de Freitas; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **Trabalho Encomendado/Reflexões Sobre A Dialética Inclusão/Exclusão no Contexto Das Práticas Educacionais**. V EDIPE, Goiânia, 2013.

PLETSCH, M. D.. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143–156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15/09/2023.

PRADO, D. N. M. do; VITALIANO, C. R.; SANCHES, I. R. . A Prática do Professor de Apoio na Escola Inclusiva: Sugestões para Aprimoramento. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 467–474, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n4p467-474. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8362>. Acesso em: 29/09/2023.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vygotsky: Um estudo da vida e obra do criador da Psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZZI, A.; PUENTES, R. A. (orgs.). **Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 3 ed. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 47-65.

RAMINHO, E. G.; GONÇALVES, M. C. da S.; SÍVERES, L. A relevância da interatividade pelo lúdico no processo de ensino e aprendizagem da leitura. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 20-33, 2023. DOI: 10.36732/riep.v5i2.283. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/283>. Acesso em: 24/10/2023

REGO, Tereza Cristina - **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação** - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 - (educação e conhecimento).

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível** -2013 Tese (Doutorado em Ciências, Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro- 2013.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **O USO DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS** - Departamento de Física UFMS Campo Grande MS. Caderno Brasileiro de Ensino de Física Cad.Cat.Ens.Fís., v. 17, n. 1: p. 33-49, abr. 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1557>. Acesso em: 25/10/2023.

ROSSI, M.; OLIVEIRA, VM de.; BRAUN, PDL.; VERDELHO, SAA.; SILVA, E. G. da.; SILVA, NG da.; MENDES, TA.; OLIVEIRA, VM de.; SANTOS, ES.; MARCELINO, JAR.; LIMA, SE.; CORDEIRO, L.F.; SILVA, RM da. Análise histórica da evolução da Educação Brasileira. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 4, pág. e4112440746, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i4.40746. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/40746>. Acesso em: 21/12/2023.

SANTOS, Matheus da Silva. **EDUCACÃO INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 397-413, 2022. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/90>. Acesso em: 27/12/2023.

SILVA, Márcia Rodrigues da. **A Formação de Professores e o Atendimento Educacional Especializado de Goiás**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/bitstream/tede/3488/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20M%C3%A1rcia%20Rodrigues%20da%20Silva%20-%202014.pdf>. Acesso em: 14/06/2023.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; MENDONÇA, Fabiana Luzia Rezende Mendonça; MIETO, Gabriela Sousa de Melo. **O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual:**

contradições e desafios nos modos de aprender e ensinar. In MACIEL, Diva Albuquerque. Desenvolvimento humano, educação e inclusão social / Diva Albuquerque Maciel, Silviane Barbato. – 2. ed. rev. – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 210 - 224.

SILVA, C. S. .; BARRETO, A. C. F.; FERREIRA, L. G. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE EUNÁPOLIS-BA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 1-24, 2023. DOI: 10.22481/reed.v4i11.12136. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/12136>. Acesso em: 20/12/2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn/?lang=pt#>. Acesso em: 26/12/2023.

SOUZA, Fabiola Fleischfresser de; VALENTE, Pedro Merhy ; PANNUTI, Maísa. **O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO ESCOLAR.** (2015) Grupo de Trabalho - Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação Básica - XII EDUCERE, o Congresso soma esforços com o III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) e o IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH – PUCPR 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9013082-O-papel-do-professor-de-apoio-na-inclusao-escolar.htm>. Acesso em: 18/10/2023.

SOUZA, L. M. de. Educação Especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 159–173, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>. Acesso em: 20 /04/2023.

SOUZA, Naiara de Freitas; BRINGEL, Maricélia Félix Andrade. As Contribuições do Mediador Escolar no Desenvolvimento Cognitivo e Social de Crianças com TDAH. **Id on Line Rev. Psic.** V.17, N. 65, Fevereiro/2023-Multidisciplinar. ISSN 1981-1179. Disponível em <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3724/5773>. Acesso em: 20/12/2023.

TARTUCI, Dulcéria. **Professor de Apoio, seu Papel e Sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás.** VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175- 960X – Pg. 1780-1793. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/SERVICO/167-2011.pdf>. Acesso em: 16/07/2023.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Universalização da Educação Básica e Desigualdade Educativa no Discurso Educacional Brasileiro.** In Educação e Desigualdades Sociais/ Marília Gouveia de Miranda, (Organizadora).- Campinas,SP: Mercado das Letras, 2016.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Estratégias de Inclusão Frente à diversidade Social e Cultural na Escola.** In Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar /Organizadoras, Verbena Moreira S. de S.Lisita, Luciana Freire E. C. P. Sousa/. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Pág. 195 a 205.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos:** a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Tradução Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

**TRABALHOS RELEVANTES ENCONTRADOS NA BIBLIOTECA DIGITAL TESES
E DISSERTAÇÕES – BDTD NO PERÍODO DE 2000 A 2020**

Trabalhos				
Título da publicação	Autor (A)/ Ano	Tipo	Instituição	Palavras Chaves
Do olhar inquieto ao olhar comprometido: uma experiência de intervenção voltada para a atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral.	MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. /2006	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	Formação continuada de professores. Paralisia cerebral. Deficiência física. Educação inclusiva.
Educação inclusiva: princípios e representação.	NAKAYAMA, Antonia Maria. / 2007	Tese	Universidade de São Paulo	Acessibilidade. Diferença. Diversidade. Educação inclusiva. Escola inclusiva. Exclusão. Inclusão.
Educação Especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.	EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. / 2011	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	Currículo. Educação Especial. Formação continuada. Trabalho colaborativo. Práticas pedagógicas inclusivas.
Educação física, infância e inclusão: aproximações à prática docente.	NUNES, Dione Moreira. / 2012	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	Educação Física. Educação Inclusiva. Prática docente. Processo de Inclusão.

Programa de apoio pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais.	FARNOCCHI, Nathalia Galo. / 2013	Dissertação	Universidade de São Paulo	Ensino Fundamental. Políticas Públicas Educacionais. Professor de Apoio. Recuperação Escolar.
Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás.	FREITAS, Adriana de Oliveira. / 2013	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Inclusão. Professor de Apoio à Inclusão. Ensino Colaborativo.
Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica.	VIANNA, Márcia Marin. / 2015	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Inclusão Escolar de Alunos com NEE. Práticas Pedagógicas Diferenciadas. Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Escola de Excelência.
Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino.	PRADO, Danielle Nunes Martins do. / 2016	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina.	Deficientes. Educação. Educação inclusiva. Professores de educação especial.

Mediação Escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.	SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de. / 2017	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Mediação Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar. Alunos com NEE. Pesquisa de Métodos Mistos.
O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamenta.	BURCHERT, Amanda. / 2018	Dissertação	Universidade La Salle.	Escolas Públicas. Inclusão. Profissional de Apoio.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos trabalhos relevantes da BDTD (2023).

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Qual é a função do profissional de apoio escolar no atendimento a alunos com NEE?
- 2) Quais são as práticas que você desenvolve com os alunos com NEE?
- 3) As práticas utilizadas são exclusivas para os alunos com NEE? Como isso ocorre?
- 4) Como se dá a interação entre o profissional de apoio e professor (a) regente em relação a execução das práticas no decorrer das aulas?
- 5) Quais são as dificuldades do trabalho com alunos com NEE na sala de aula?
- 6) Como se dá a interação entre o profissional de apoio e o professor (a) regente durante a realização do planejamento das aulas? Em que ocasião ele ocorre?
- 7) Quais são as maiores contribuições do profissional de apoio para os alunos com NEE?
- 8) A dinâmica de dois profissionais facilita o trabalho com pessoas com NEE? Como? Por quê?
- 9) Sobre a avaliação dos alunos com NEE, ela é feita pelo profissional de apoio ou pelo professor regente? Como ela é feita?
- 10) A partir da sua experiência, como você avalia o trabalho do professor de apoio antes e do profissional de apoio hoje, no Ensino Fundamental Anos Finais em relação a aprendizagem dos alunos com NEE?
- 11) (Apenas prof. apoio) Você já atuou como professor de apoio? Como você analisa a função do profissional de apoio antes como professor e hoje como profissional de apoio?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **Concepções e Práticas na Educação Inclusiva dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Um Estudo em Escolas Estaduais da Coordenação Regional de Educação de Inhumas**. Meu nome é **Karine Vicência Souto Queirós**, sou o(a) pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é: **Educação e Formação Humana, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (**karinesouto@aluno.facmais.edu.br** ou **kvsouto@gmail.com**) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: **(62)991291384**. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1. INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA:

- 1.1 **TÍTULO:** “Concepções e Práticas na Educação Inclusiva dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Um Estudo em Escolas Estaduais da Coordenação Regional de Educação de Inhumas”.

1.2 OBJETIVOS:

O Objetivo primário da pesquisa investigar como as dinâmicas interativas utilizadas pelos profissionais de apoio escolar e professores regentes impactam o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em quatro escolas estaduais de Ensino Fundamental Anos Finais que fazem parte da Coordenação Regional de Educação de Inhumas

Os objetivos secundários são:

- Identificar os marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil e no estado de Goiás, voltados ao papel dos profissionais de apoio escolar e professores regentes, considerando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.
- Identificar as práticas inclusivas dos profissionais de apoio e professores regentes bem como explicitar como se dá o atendimento dos alunos com NEE nas Unidades Escolares pesquisadas.
- Analisar as práticas inclusivas dos profissionais de apoio e professores regentes no ensino dos alunos com NEE na perspectiva de Vygotsky e Charlot.

1.3 JUSTIFICATIVA

Este é um projeto de pesquisa apresentado ao programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico, como requisito parcial para conclusão do curso. A escolha do objeto de pesquisa “Educação Inclusiva” é fruto de inquietações que surgiram durante a minha prática docente. A pesquisa é de grande relevância social no campo educacional à medida que contribuirá para uma análise e reflexão sobre as práticas inclusivas na rede regular de ensino.

As escolas são espaços onde as diferenças se aglomeram, alunos de diferentes realidades sociais, com cargas culturais diversificadas, com potenciais cognitivos e interesses desiguais ocupam um mesmo espaço. Cabe a instituição escolar reconhecer tais diversidades de maneira a incluir efetivamente esses alunos. Desse modo, a inclusão escolar visa permitir a todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência caminhos diversificados que conduzam a aprendizagem.

Crippa et al. (2012) destacam que a inclusão nasceu com objetivo de democratizar a educação e proporcionar a todos os alunos uma educação pautada na igualdade e na qualidade através de um ensino especializado que abarque a todos, respeitando a diversidade humana. Desse modo, a presente proposta de pesquisa tem como problemática: Como as dinâmicas interativas utilizadas pelos profissionais de apoio na escola e professores regentes impactam o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais? A partir da formulação deste problema foram definidos os demais itens que constituem a estrutura deste projeto e que serão orientadores deste estudo investigativo.

1.4 METODOLOGIA

Como procedimentos utilizados na pesquisa, propõe-se uma abordagem qualitativa. Como procedimento metodológico pretende-se a realização de pesquisa bibliográfica, de análise documental e pesquisa de campo. A análise documental buscará investigar as leis e regulamentos que normatizam a presença e a função do professor de apoio na Rede Regular de Ensino. A pesquisa de cunho bibliográfico será realizada através da revisão de literatura sobre o tema investigado identificando os autores que trabalham esta temática e selecionando aqueles que trazem um aprofundamento teórico que possa ser utilizado como fundamento para esta pesquisa. E a pesquisa de campo ocorrerá através da entrevista com professores de apoio e professores regentes buscando elucidar a interação e as dinâmicas pedagógicas voltadas para inclusão de alunos com deficiência.

Os dados coletados serão analisados e interpretados à luz dos autores propostos como referência. A análise dos dados coletados através das entrevistas com os professores, ocorrerá a partir da proposta de Bardin (1977, p. 30-31) onde destaca que “A análise de conteúdo, é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”.

1.5 RISCOS

De acordo com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 toda pesquisa possui riscos mínimos. A entrevista realizada durante a pesquisa sobre as práticas pedagógicas voltadas para educação inclusiva no Ensino Fundamental II, pode gerar tanto nos professores regentes quanto nos professores de apoio desconfortos emocionais ou físicos. Dessa forma considera-se que a pesquisa oferece riscos mínimos.

Durante a pesquisa buscaremos minimizar os riscos além de oferecer assistência conforme orientam as resoluções 466/2012 e 510/2016 relacionadas a ética e a pesquisa. Para evitar incômodos e proteger os participantes, preservaremos a identidade de todos. No decorrer da pesquisa não serão citados nomes dos envolvidos na execução da pesquisa e estes não sofrerão nenhum tipo de constrangimento ou exposição seja ela física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural. Os envolvidos na pesquisa terão liberdade de recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Será garantida ao participante a desistência em qualquer momento da pesquisa.

Será esclarecido que as entrevistas não serão utilizadas para fins avaliativos e os professores regentes e de apoio terão seus horários preservados para que suas aulas não sofram nenhum tipo de interferência e não gerem prejuízos em relação a qualidade e ao tempo destinado à sua execução. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente da participação na pesquisa, garantimos que será oferecida assistência e acompanhamento integral ao participante. Haverá o sigilo em relação as respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos

1.6 BENEFÍCIOS

Os participantes da pesquisa ao responderem a entrevista, serão beneficiados, pois se tornarão agentes de reflexão sobre a educação inclusiva, estes, como professores regentes e de apoio poderão aperfeiçoar suas práticas de ensino o que repercutirá também em benefícios para a sociedade as quais as Unidades Escolares estão inseridas contribuindo para a melhoria na aprendizagem de alunos com deficiência.

1.7 GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Os entrevistados durante a pesquisa, terão liberdade a respeito da decisão de participar ou não da pesquisa e terão total direito de recusar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização, mesmo após a unidade escolar assinar o termo de anuência.

Após aprovação do pré-projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, será feito o convite aos professores selecionados para entrevista. Eles serão consultados previamente sobre o interesse e a disponibilidade para participarem e será solicitada a cada professor a assinatura

do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o entrevistado. Eles serão informados previamente que atuarão como voluntários, dessa forma não receberão nenhuma retribuição financeira e não terão nenhum tipo de despesa.

Os professores entrevistados estarão cientes do compromisso da pesquisadora em não fazer registros fotográficos, não utilizar aparelhos sonoros e/ou audiovisuais durante a entrevista. Antes da entrevista será planejado junto aos professores entrevistados um momento mais adequado que não gere transtornos, desgaste físico ou emocional. A entrevista ocorrerá em um local privado dentro da unidade escolar, permitindo aos entrevistados liberdade para responder as perguntas, fazer pausas e pedir esclarecimentos quantas vezes julgar necessário.

Durante a entrevista serão utilizados apenas o discurso e os entrevistados poderão decidir não responder ou falar sobre algum tema que se sintam constrangidos, dessa maneira a pesquisadora trabalhará de maneira a minimizar os riscos de incômodos e desconfortos seja emocional e/ou psicossocial.

Aos professores entrevistados, como tentativas de reduzir os riscos, serão garantidas a liberdade de participação bem como confidencialidade dos dados que eles julgarem necessários. A pesquisadora se compromete em assegurar a integridade, privacidade e o sigilo com os dados pessoais dos participantes garantindo total anonimato.

A pesquisa apresentará riscos mínimos como desconforto nos professores durante a entrevista que ocorrerá presencialmente. Os entrevistados durante a pesquisa, terão liberdade a respeito da decisão de participar ou não da pesquisa e terão total direito de recusar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem. Receberão assistência e acompanhamento imediatos e integral em caso de qualquer desconforto que sintam no decorrer da pesquisa e posterior a ela desde que seja comprovada a relação com a pesquisa. Caso os participantes se arrependam, poderão desistir em qualquer momento sem qualquer ônus ou retaliação. Em caso de recusa os participantes da pesquisa não serão penalizados (as) de forma alguma. Os participantes em caso de dúvidas *sobre a pesquisa* poderão buscar esclarecimentos com a pesquisadora responsável, via e-mail (karinesouto@aluno.facmais.edu.br ou kvsouto@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: **(62)991291384**.

Serão realizados esforços para que não ocorra nenhuma despesa para os entrevistados decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada. Caso os participantes tenham algum imprevisto que gerem despesas relacionadas a pesquisa, a pesquisadora garante o ressarcimento e eles podem pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação na pesquisa.

1.8 RESULTADOS DO ESTUDO

O resultado da pesquisa fará parte da dissertação para conclusão Mestrado Acadêmico em Educação, dessa forma os resultados os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e periódicos científicos da instituição proponente da pesquisa. Além disso, ficará disponível no Repositório Digital será entregue uma cópia impressa da dissertação final, pós defesa, em cada uma das escolas participantes, de modo que os resultados sejam evidenciados aos seus participantes. A pesquisa não envolverá o armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional.

2. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:

Eu,, inscrito(a)

sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Concepções e Práticas na Educação Inclusiva dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Um Estudo em Escolas Estaduais da Coordenação Regional de Educação de Inhumas.**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável **Karine Vicência Souto Queirós.** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Inhumas, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS INICIAIS

Nº	UNIDADE DE REGISTRO (Pós-alinhamento)	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	CATEGORIAS INICIAIS
1	Profissional de apoio escolar como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem	10	1. Profissional de apoio escolar como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.
2	Profissional de apoio como cuidador	2	2. Profissional de apoio como cuidador
3	Práticas inclusivas	12	3. Práticas inclusivas
4	Práticas inclusivas voltadas para turma toda.	8	
5	Práticas inclusivas exclusivas para os alunos com NEE	3	
6	Não executa práticas inclusivas	1	
7	Relação colaborativa entre profissional de apoio e professor regente	12	4. Relação colaborativa entre profissional de apoio e professor regente no decorrer das aulas
8	Contratempos das práticas inclusivas	4	5. Contratempos das práticas inclusivas
9	Obstáculos para execução de práticas inclusivas	8	6. Obstáculos para execução de práticas inclusivas.
10	Ausência de interação sobre o planejamento	7	7. Interação entre os professores regentes e PAE no planejamento.
11	A interação informal sobre o planejamento	5	

12	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE é mais qualificado	1	8. Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE é mais qualificado
13	Os PAE contribuem com atendimentos adequados às necessidades dos alunos.	3	9. Contribuições dos PAE para os alunos com NEE.
14	O PAE contribui com estabilização da rotina	3	
15	PAE oferece segurança e media a aprendizagem	6	
16	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE oferece atendimento direcionado aos alunos com NEE	4	10. Dinâmica de dois profissionais como facilitadores do processo de inclusão.
17	Dois profissionais facilitam a inclusão através da troca de experiências	2	
18	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE complementa o trabalho do professor regente.	5	11. Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE complementa o trabalho do professor regente.
19	Avaliação contínua dos alunos com NEE, feita exclusivamente pelos professores regentes	5	12. Avaliação dos alunos com NEE.
20	Avaliação contínua dos alunos com NEE, feita pelos professores regentes e pelo PAE.	7	
21	A mudança do trabalho do professor de apoio para PAE foi negativa para aprendizagem.	9	13 - A mudança do trabalho do professor de apoio para o PAE.
22	A mudança no trabalho do professor de apoio para PAE foi positiva.	1	
23	A mudança do professor de apoio para PAE foi não alterou nada	2	

24	Na atuação professor de apoio para PAE, não alterou nada	1	14 - Fim da atuação do PAE como professor.
25	Fim da atuação do PAE como professor.	2	
26	Sobre a atuação do PAE, a mudança foi para pior	1	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS

Nº	CATEGORIAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
1	Profissional de apoio escolar como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem	A função profissional de apoio escolar gera incertezas explícitas, nas falas dos entrevistados, em relação às atribuições desses profissionais, no atendimento de alunos com NEE. No decorrer da comunicação, os entrevistados enfatizam a importância da atuação pedagógica dos PAE, visto que estão inseridos no ambiente escolar e no processo de ensino, porém são considerados, perante a lei, apenas como cuidadores.	1. Os profissionais de apoio escolar vistos como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem.
2	Profissional de apoio como cuidador		
3	Práticas inclusivas	Professores regentes e profissionais de apoio escolar, diversificam suas práticas, visando a promover a aprendizagem dos alunos. Algumas são exclusivas para os alunos com NEE e outras envolvem toda a turma. Percebe-se, a partir do relato de alguns sujeitos, a clara aceção da falha de delegar ao profissional de apoio escolar a elaboração e aplicação de atividades direcionadas, bem como do atendimento adjunto aos alunos com NEE. Tais sujeitos destacam que, em função da obrigatoriedade do cumprimento da grade curricular paralela ao atendimento desse público, é impossível a efetivação de tais práticas.	2. As práticas desenvolvidas pelos professores regentes e PAE voltadas ao ensino de alunos com NEE

4	Relação colaborativa entre profissional de apoio e professor regente no decorrer das aulas	Diante das falas dos sujeitos da pesquisa, percebe-se que há uma relação de harmonia entre PAE e professores regentes no decorrer das aulas. Tal dinâmica é evidenciada pelos sujeitos nos relatos sobre o trabalho realizado em dupla através do auxílio aos alunos nas atividades, na preparação da sala, na organização dos materiais dos alunos com NEE e na troca de experiências.	3. Relação entre profissional de apoio e professor regente durante a execução das atividades
5	Contratempos das práticas inclusivas	Dentro das dificuldades no trabalho com os alunos com NEE na sala de aula regular, verifica-se, através da fala dos entrevistados que as intervenções realizadas individualmente interferem na dinâmica dos professores regentes e geram dispersão da turma. Saliem também, como obstáculos, o grande número de alunos, muitos deles não alfabetizados, para serem atendidos em um tempo considerado insuficiente por profissionais que, muitas vezes, se percebem despreparados para atuarem com um público tão diversificado.	4. Desafios no ensino de alunos com NEE em salas de aula no ensino regular.
6	Obstáculos para execução de práticas inclusivas.		
7	Interação entre os professores regentes e PAE no planejamento.	Verifica-se, na fala dos sujeitos, que o planejamento das aulas realizado exclusivamente pelos professores regentes, muitas vezes, é repassado aos PAE, mesmo que informalmente, em contatos nos intervalos das aulas ou no recreio, visto que há uma boa interação entre eles.	5. A relação entre PAE e professores regentes na execução de planejamentos
8	Contribuições dos PAE para os alunos com NEE.	Diante das falas, os entrevistados são enfáticos sobre as inúmeras e valiosas	6. A boa relação na interação entre profissional de apoio e professor regente durante a execução das atividades

9	Dinâmica de dois profissionais como facilitadores do processo de inclusão.	contribuições dos PAE para os alunos com NEE e para a efetivação do trabalho do professor regente. São reconhecidos os cuidados com a integridade física, segurança socioemocional e a colaboração com a aprendizagem a partir de um atendimento individualizado.	
10	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE complementa o trabalho do professor regente		
11	Dois profissionais facilitam a inclusão, pois o PAE é mais qualificado		
12	Avaliação dos alunos com NEE.	Percebe-se, a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa, que o processo e avaliação dos alunos com NEE ocorre de forma contínua a partir de avaliações, trabalhos, simulados, atividades e participações. Esse processo é realizado pelos professores regentes, podendo ou não sofrer influências dos PAE.	7. O processo de avaliação dos alunos com NEE.
13	A mudança do trabalho do professor de apoio para PAE.	O PAE aparece nesta categoria, a partir da fala dos entrevistados, como um profissional em busca de sua identidade diante das alterações promovidas pelas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023. Enfatizam os efeitos das mudanças na aprendizagem dos alunos com NEE. E destacam a contradição entre o que determina a lei sobre sua função e o real trabalho executado.	8. O papel do PAE nas escolas inclusivas de ensino regular.
14	Fim da atuação do PAE como professor		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).