



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CELSINEIDE MENDES DE MOURA

**PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: ATUAÇÃO,  
FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

CATALÃO- GO

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DESPACHO**

Processo nº 23852.000982/2024-90

Interessado: @interessados\_virgula\_espaco@

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALAO**

**DESPACHO**



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL  
DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

**1. IDENTIFICAÇÃO DO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO**

**Dissertação ou Tese?**

**Dissertação**

**2. NOME COMPLETO DO AUTOR**

**Nome: CELSINEIDE MENDES DE MOURA**

### 3. TÍTULO DO TRABALHO

**Título:** PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

### 4. INFORMAÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO (ESTE CAMPO DEVE SER PREENCHIDO PELO ORIENTADOR)

Concorda com a liberação total do documento:  SIM  NÃO<sup>1</sup>

[<sup>1</sup>] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa.

Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

**O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.**

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor**



Documento assinado eletronicamente por **Celsineide Mendes de Moura, Usuário Externo**, em 04/03/2024, às 09:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **WANESSA FERREIRA BORGES RESENDE, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/03/2024, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0044837** e o código CRC **81AFEC62**.

CELSINEIDE MENDES DE MOURA

**PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: ATUAÇÃO,  
FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges.

CATALÃO – GO

2024

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

Moura, Celsineide Mendes de  
PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL  
DE GOIÁS: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. /  
Celsineide Mendes de Moura. - 2024.  
138, CXXXVIII f.

Orientadora: Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,  
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2024.  
Bibliografia. Apêndice.  
Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Especial. 2. Serviços de Apoio Especializados. 3.  
Professor de Apoio à Inclusão. 4. Estado de Goiás. I. Borges,  
Wanessa Ferreira , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO  
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020  
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### ATA DE Nº. 319 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE CELSINEIDE MENDES DE MOURA.

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro, às 14:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Dulceria Tartuci - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Celsineide Mendes de Moura**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro.



Documento assinado eletronicamente por **WANESSA FERREIRA BORGES RESENDE**, Professor(a) do Magistério Superior, em 29/02/2024, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCIA D PLETSCH registrado(a) civilmente como MÁRCIA DENISE PLETSCH, Usuário Externo**, em 29/02/2024, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DULCERIA TARTUCI, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0042579** e o código CRC **9B0728A1**.

Como inspiração e prova que os sonhos podem ser realizados, dedico este estudo que foi construído mediante muito esforço, dedicação e amor às minhas filhas Marianny e Maria Luiza. Que as suas asas as conduzam à realização dos maiores e mais belos sonhos. Ousem sonhar sempre!

## AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre de tanta gente, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas outras pessoas. E é tão bonito quando a gente entende, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente, que nunca está sozinho, por mais que pense estar.

(Gonzaguinha, Caminhos do Coração)

Ao olhar para o percurso percorrido durante essa etapa formativa da minha vida, e pensar com carinho nas pessoas que estiveram comigo nessa caminhada, percebi o quanto somos sempre dependentes de tantas e tantas pessoas. Embora tenha passado por momentos solitários nessa jornada, eu sempre soube que não era sozinha, pois sozinha, eu não conseguiria realizar esse sonho, que há muito tempo Deus havia colocado em meu coração!

Então, começo agradecendo a Deus, pelo sonho plantado e regado, por todo zelo e proteção durante as minhas viagens até a UFCAT e por nunca me desamparar.

A minha mãe D. Messias, por todo joelho no chão, por entender tamanha ausência, se preocupar, abençoar a jornada e me acompanhar em oração! A você, todo o meu amor e gratidão!

Ao meu pai Celso Machado, por cada abraço em cada partida e chegada. Saiba que o seu sorriso e amor é que me levavam e traziam de volta para o nosso lar!

As minhas irmãs Selma e Mara, agradeço pelo apoio, por ajudarem a cuidar dos meus bens mais preciosos na minha ausência! Talvez vocês não saibam, mas foram um alicerce potente para essa conquista, que agora compartilho com vocês! Quem tem irmãos na terra, tem um tesouro valiosíssimo!

Eterna gratidão e amor, a minha querida sogra D. Iodalia, que tem cuidado com tamanho amor e alegria de mim, do meu esposo e das minhas filhas, suas netas tão amadas. Querida Iodalia, o seu coração é puro e generoso assim como Cristo ordenou! Que seus dias de vida entre nós sejam incontáveis e que o seu espírito seja renovado a cada dia!

À minha cunhada Raquel, não poderia dispensar diferente gratidão! Ela, consegue docilmente ser mãe dos seus filhos e também das minhas. Levar para a escola, buscar na escola, levar à igreja e buscar, me representar nos eventos e reuniões escolares e suprir com demais necessidades... pois uma mãe que estuda a 700km de distância da sua cidade, infelizmente, nem

sempre consegue acompanhar a rotina dos filhos, e isso inclui perder importantes momentos da vida diária. Obrigada por ser esse “tantão” para com a nossa família!

À Marianny, minha primogênita, minha inspiração em disciplina, doçura e dedicação! A você todo o meu amor, desculpa por te fazer chorar tantas vezes com a minha partida e por mesmo estando em casa, ser tão ausente sentada à frente de um computador, quando você só queria uma mãe para sorrir e conversar! Saiba, que todo meu esforço, sempre foi e será por vocês!

À minha caçula Maria Luíza, alegria de viver. Falar sobre ela nem sempre é simples, pois embora seja a menor, costuma se fazer grandona, forte e corajosa. Filha, as vezes me parece tão contraditório ver você ainda pequena, cuidar de todos nós com todo o seu amor e atenção! Obrigada por ser tão especial e por iluminar os nossos dias com sua doce presença!

Ao Manoel Aragão, amigo de vida, colega de Mestrado e viagens. O que falar sobre você hein, caro amigo poeta? A você que esteve sempre disposto, que sempre sonhou com essa etapa formativa, motivo que o levou a encarar essa jornada comigo. Obrigada, obrigada de coração. A jornada com você foi menos pesadosa, você é inspiração!

À colega de Mestrado e apartamento, Márcia Macêdo, minha menina maluquinha, cheia de sonhos, coragem e determinação. Você é uma pessoa admirável Márcia, eu nunca conseguiria fazer metade de tudo aquilo que você faz, e sempre dando o seu melhor. Sua dedicação será compensada, você tem um futuro de luz pela frente.

Meus agradecimentos especiais à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis – PRPE da UFCAT, pela vaga na Moradia Universitária do Cerrado (Casa do estudante). Ter um local para morar em Catalão, sem gastos financeiros, contribuiu grandemente para que eu concluísse essa etapa com sucesso.

Em especial, estendo meus agradecimentos as professoras participantes desse estudo, sem a colaboração de cada uma de vocês, essa pesquisa não se concretizaria.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges, por me acolher e orientar nesse trabalho. Foi uma grande satisfação trilhar esse percurso com uma profissional tão dedicada, detalhista e competente como você. Agradeço por todo ensinamento e por contribuir significativamente com a realização de um estudo tão apaixonante como este, que de fato, trouxe um brilho especial ao meu olhar!

Às Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCAT, por todo ensinamento compartilhado. Vocês fazem parte desse momento tão especial!

Gratidão igual, as Professoras Dras. Dúlceria Tartuci e Márcia Denise Pletsch que aceitaram compor a Banca Examinadora. Suas contribuições à essa Dissertação foram valiosíssimas!

E por fim, quero agradecer com todo o meu amor ao meu querido e amado esposo Elias Moura, parceiro incansável, companheiro de uma vida toda, meu maior incentivador! A você, o meu muito obrigada meu amor, obrigada por cuidar das nossas filhas, do nosso lar, por cuidar de mim, por me incentivar e acompanhar em cada momento. Por compartilhar comigo madrugadas acordada, por entender minhas ausências, por pegar em minhas mãos e não deixar que por nenhum momento sequer, apesar de todas as dificuldades, eu pensasse em desistir. Por tudo isso e muito mais, amo você!

“O importante é isso: estar pronto para, a qualquer momento, sacrificar o que somos pelo que podemos vir a ser.”

Charles Du Bois

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as percepções das docentes que atuaram como Professores de Apoio à Inclusão auxiliando na inclusão educacional dos estudantes com deficiência em instituições educacionais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) em relação à atuação, formação, e práticas pedagógicas. Parte da hipótese que os serviços de atendimento educacional especializado (AEE) ofertados em classes comuns, são indispensáveis para a escolarização de alguns estudantes da Educação Especial e que compreender sobre a atuação, formação e práticas pedagógicas das docentes que atuaram nessa função pode ratificar essa importância e fornecer dados para a elaboração de diretrizes mais eficientes para a prestação desse modelo de serviço. A pesquisa é de abordagem qualitativa e tipologia descritiva. Inicialmente, foi consultado o referencial teórico que discorre sobre a temática, seguido da realização da pesquisa de campo, por meio de instrumentos de acesso aos dados, como questionários e entrevistas semiestruturadas. Sete docentes, que atuaram como Professoras de Apoio à inclusão no ano de 2022 em instituições educacionais da Coordenação Regional de Educação (CRE) de Campos Belos-GO participaram da pesquisa. A análise dos dados foi realizada a partir da metodologia dos Núcleos de Significações, e como resultados principais, constatou-se a existência de indícios do ensino colaborativo entre as Professoras de Apoio e Professoras regentes, no entanto, as suas práticas necessitavam ser fortalecidas para atender a proposta desse tipo de ensino. Quanto a formação, constatou-se que as participantes não eram graduadas em Educação Especial e que não receberam conhecimentos relacionados a essa área durante suas formações iniciais. Contudo, durante a atuação na função, realizaram cursos de aperfeiçoamento na área da Educação Especial ofertados pela SEDUC-GO e também por iniciativas próprias. Pode-se apontar, por fim, que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas Professoras de Apoio, segundo as suas percepções, eram voltadas para fortalecer o ensino ministrado na sala de aula, e que essas docentes faziam uso de diferentes estratégias, metodologias e dos recursos disponíveis na escola para enriquecer o ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns do ensino regular.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Serviços de Apoio Especializados. Professor de Apoio à Inclusão. Estado de Goiás.

## **ABSTRACT**

The present research aimed to describe and analyze the perceptions of teachers who worked as Inclusion Support Teachers assisting in the educational inclusion of students with disabilities in educational institutions of the State Department of Education of Goiás (SEDUC-GO) in relation to their performance, training, and pedagogical practices. It is based on the hypothesis that specialized educational services (AEE) offered in common classes are essential for the schooling of some Special Education students and that understanding the performance, training and pedagogical practices of teachers who worked in this role can confirm this importance. and provide data for the development of more efficient guidelines for providing this service model. The research has a qualitative approach and descriptive typology. Initially, the theoretical framework that discusses the topic was consulted, followed by field research, using data access instruments, such as questionnaires and semi-structured interviews. Seven teachers, who worked as Support Teachers for inclusion in 2022 in educational institutions of the Regional Education Coordination (CRE) of Campos Belos-GO participated in the research. Data analysis was carried out using the Core of Meanings methodology, and as main results, it was found that there were signs of collaborative teaching between Support Teachers and Regent Teachers, however, their practices needed to be strengthened to meet the proposal for this type of teaching. Regarding training, it was found that the participants did not have a degree in Special Education and that they did not receive knowledge related to this area during their initial training. However, during their role, they took improvement courses in the area of Special Education offered by SEDUC-GO and also through their own initiatives. Finally, it can be pointed out that the pedagogical practices developed by the Support Teachers, according to their perceptions, were aimed at strengthening the teaching provided in the classroom, and that these teachers made use of different strategies, methodologies and available resources. at school to enrich the teaching and learning of students with disabilities enrolled in regular regular education classes.

**Keywords:** Special Education. Specialized Support Services. Inclusion Support Teacher. Goiás state.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1** – Mapa das coordenações regionais de Educação do Estado de Goiás.....p. 69

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – A formação exigida para atuar na Educação Especial (2001-2011).....	p. 34
<b>Quadro 2</b> - Reformulações realizadas na função do Professor de Apoio.....	p. 49
<b>Quadro 3</b> – Caracterização dos docentes que atuaram como Professores de Apoio em 2022 .....	p. 76
<b>Quadro 4</b> – Principais sinais usados para normatizar a transcrição das entrevistas.....	p. 79
<b>Quadro 5</b> – Dos indicadores aos Núcleos de Significação.....	p. 83

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Visão Geral da CRE de Campos Belos-GO.....</b>	<b>p. 70</b>
--	--------------

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice 1</b> – Termo de anuência da instituição.....	p. 114
<b>Apêndice 2</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido da educação básica.....	p. 115
<b>Apêndice 3</b> – Formulário para caracterização dos participantes da pesquisa.....	p. 119
<b>Apêndice 4</b> – Roteiro para entrevista com o professor.....	p. 123
<b>Apêndice 5</b> – Pré-indicadores extraídos das entrevistas semiestruturadas.....	p. 125
<b>Apêndice 6</b> - Sistematização dos Indicadores e os conteúdos temáticos.....	p.131

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ACLTA -</b>	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas
<b>AEE -</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BDTD -</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAEES -</b>	Centros de Atendimento Educacional Especializado
<b>CAP -</b>	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
<b>CAP/CEBRAV -</b>	Centro de Apoio Pedagógico para as Pessoas com Deficiência Visual
<b>CAS -</b>	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
<b>CEE -</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CRE -</b>	Coordenação Regional de Educação
<b>DNEE-EB -</b>	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
<b>DUA -</b>	Desenho Universal da Aprendizagem
<b>ES-</b>	Entrevista Semiestruturada
<b>FUNCAD -</b>	Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente
<b>LBI -</b>	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
<b>LDB -</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NAAH'S -</b>	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação
<b>ONU -</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PEEDI -</b>	Programa Estadual de Educação numa Perspectiva Inclusiva
<b>PL -</b>	Projeto de Lei
<b>PNEE-PEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>REAI -</b>	Rede Educacional de Apoio à Inclusão
<b>SEDUC-GO -</b>	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
<b>SINTEGO -</b>	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás
<b>SRM -</b>	Salas de Recursos Multifuncionais
<b>SSMC -</b>	Sistema de Suporte Multicamadas
<b>SUPEE -</b>	Superintendência de Ensino Especial
<b>TA -</b>	Tecnologia Assistiva
<b>TCLE -</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDAH -</b>	Déficit de Atenção por Hiperatividade
<b>TEA -</b>	Transtorno do Espectro do Autismo
<b>TGD -</b>	Transtorno Global do Desenvolvimento
<b>UEE -</b>	Unidade de Ensino Especial
<b>UNESCO -</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>I- O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA?</b> .....	32
1.1 Perfil e Formação do Professor de Apoio: Quem é este Profissional? .....	32
1.2 A Organização e Atuação Pedagógica do Professor de Apoio .....	40
1.3 O Percurso da Educação Especial e as Políticas de Inclusão em Goiás: Como Tudo Começou.....	43
1.4 Os Serviços de Apoio Especializados Ofertados aos Estudantes com Deficiência e a Extinção da Figura do Professor de Apoio na Rede Estadual de Goiás .....	48
1.5 Recomendação da Literatura Sobre o Apoio à Inclusão Escolar: O Sistema de Suporte Multicamadas .....	63
<b>II - PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>67</b>
2.1 Gênese da Pesquisa.....	67
2.2 Caracterização da Investigação .....	68
2.3 Contexto e Participantes da pesquisa .....	69
2.4 Procedimentos de Acesso e Produção dos Dados.....	73
2.5 Perfil das Participantes da Pesquisa .....	76
2.6 Desenvolvimento da Pesquisa de Campo.....	78
2.7 Análise dos dados: Dos Pré-indicadores aos Núcleos de Significação .....	79
<b>III – PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO NO ESTADO DE GOIÁS: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>84</b>
3.1 Atuação do Professor de Apoio: Atribuições e Desafios Encontrados Durante a Atuação na Função.....	84
3.2 Identidade e Desenvolvimento Profissional do Professor de Apoio: A Formação Inicial e Continuada .....	92
3.3 As Práticas Pedagógicas e os Impactos na Escolarização dos Estudantes com Deficiência.....	96
3.4 De Frente à Realidade do Ensino Ofertado aos Estudantes com Deficiência na Rede Estadual Goiana: Inclusão, Exclusão ou Precarização? .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>114</b>

## **NOTA NAS TESES/DISSERTAÇÕES**

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em funcionamento na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em virtude de procedimentos técnicos relacionados à CAPES, continuam provisoriamente vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG), por isso, todos os elementos pré-textuais do trabalho apresentado estão identificados como Universidade Federal de Goiás/Universidade Federal de Catalão em implantação, em função da migração da BDTD ter ocorrido a partir de 16 de agosto de 2021, assim como pelo fato das pesquisas e produtos serem realizados na UFCAT.

## APRESENTAÇÃO

Sou Celsineide Moura, nasci em uma cidadezinha ao norte do interior de Goiás, venho de uma família humilde, meu pai foi lavrador, hoje aposentado, e minha mãe funcionária pública municipal, atuou como merendeira por mais de 32 anos em uma escola da cidade até também conseguir a tão sonhada aposentaria. Foi nessa mesma escola, que ficava próximo a nossa casa, que estudei toda a primeira fase do ensino fundamental e também foi onde lecionei pela primeira vez.

Meus pais, tiveram pouco estudo pois as condições não lhes eram favoráveis, mas sempre se esforçaram bastante para que todos os seus quatro filhos estudassem o máximo possível dentro das condições vividas, e tivessem um futuro mais promissor. Os meus dois irmãos mais velhos concluíram o ensino médio, foram trabalhar e deram por encerrada a vida estudantil. Minha irmã mais nova e eu, tivemos a oportunidade de cursar Pedagogia em uma Universidade Estadual e depois fizemos uma segunda graduação em História em uma Universidade privada, no formato à distância.

Ao concluir a graduação de Pedagogia no ano de 2004, o Mestrado já era um sonho. Mas, um sonho distante daquela minha realidade geograficamente e financeiramente falando. Assim, ao terminar a faculdade, trabalhei por um tempo como autônoma e em 2006, passei no concurso público para Professora do estado de Goiás, assumi a função do magistério, casei e me tornei mãe de duas lindas meninas. E surgiram outros desafios, outras prioridades... e o sonho de um dia prosseguir com os estudos ficou adormecido à espera do momento certo para acordar e se tornar realidade.

Eu sempre falei em casa sobre a minha vontade de um dia morar mais próximo aos grandes centros, onde as Universidades em sua maioria estão concentradas, para poder voltar a estudar. Passados 17 anos desde a conclusão do curso de Pedagogia, uma luz de esperança surgiu. Meu marido foi transferido para uma cidade mais próxima da Universidade Federal de Catalão – UFCAT, foi quando pleiteei pela primeira vez uma vaga como aluna do Mestrado. Na primeira tentativa, não consegui ingressar como aluna regular, mas ser aceita como aluna especial foi motivo de grande alegria, pois suscitou em mim a certeza que precisava seguir com os estudos, ser uma pesquisadora, Mestre em Educação, e quiçá um dia, uma doutora na área.

Em 2022 iniciei meus estudos nessa Universidade como aluna regular, e por motivos de trabalho, foi necessário que minha família e eu, retornássemos para Campos Belos, nossa cidade natal, que fica à 700 km de distância de Catalão. Mais uma vez estaria longe da Universidade, e confesso que tive muito medo de mais uma vez ficar longe da realização desse

sonho. Mas como dependemos sempre de outras, e tantas pessoas, tive uma rede de apoio maravilhosa que começou a sonhar comigo, me ajudando, incentivando e fornecendo subsídios para que esse sonho se tornasse realidade, pois agora, ele não era somente meu, era de todos nós.

Não foi nada fácil me fazer presente em praticamente todas as aulas, pois a vida não dá uma pausa para a gente enquanto corremos atrás das realizações, a vida, simplesmente continua como deve ser. Mas quando você tem um sonho, todo o universo conspira a seu favor: consegui a licença do Estado de Goiás para cursar o Mestrado; uma vaga na moradia universitária da UFCAT que foi de uma ajuda indescritível, pois as despesas com hotel, combustível e alimentação, não ficavam baratas; em casa, tinha quem cuidasse das minhas filhas em minhas inúmeras ausências, e olha só, hoje estou aqui, redigindo a apresentação para compor essa Dissertação e concluindo essa etapa cheia de significação e ternura em minha vida!

Prazer, sou Celsineide Moura, filha da D. Maria Messias e do Sr. Celso Machado, esposa do Elias Moura, mãe da Marianny e da Maria Luiza. E acredito, que algumas situações difíceis que vivenciei especialmente nesses três últimos anos, me fortaleceram e impulsionaram para a realização desse e de tantos outros sonhos que estão por vir. Tenho convicção, que se em um futuro próximo, ao olhar para trás eu não encontrasse esse caminho trilhado, cheio de pegadas rumo ao conhecimento, não me sentiria tão realizada como me sinto agora.

## INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira foi marcada ao longo dos tempos por um processo de exclusão da população menos favorecida dos sistemas de ensino. Dentre os excluídos, estavam os estudantes com deficiência<sup>1</sup>, que por serem considerados ineducáveis não tinham acesso às oportunidades educacionais existentes e ofertadas aos demais membros da sociedade. Assim, essa parcela da população foi sistematicamente marginalizada pela sociedade, recebendo apenas cuidados assistencialistas em asilos e manicômios. A partir da década de 1970, na medida em que as oportunidades educacionais foram se ampliando para toda população de modo geral, as pessoas com deficiência lentamente começaram a conquistar o acesso à educação e o direito de serem escolarizadas nas escolas comuns ou, pelo menos, em classes especiais, sob o pressuposto de que a separação beneficiaria a todos os alunos, com ou sem deficiência (Januzzi, 2004; Mendes, 2006; 2018).

Até a homologação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a preocupação em como educar essa população era da Educação Especial, que funcionava de modo paralelo ao sistema educacional. A Carta Constitucional de 1988 definiu que o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita era um direito subjetivo dos indivíduos e garantiu a matrícula dos estudantes Público da Educação Especial<sup>2</sup> preferencialmente no ensino regular, com direito ao atendimento educacional especializado (AEE) para atender as suas demandas de aprendizagens diferenciadas (Mendes, 2018).

Essa Lei fundamental de 1988 apresenta, em seu Art. 3, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No Art. 205 estabelece a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, no Art. 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e no Art. 208 prevê que o dever do Estado com a educação

---

<sup>1</sup> A terminologia utilizada para se referir às pessoas com deficiência vem sofrendo alterações de modo que esteja compatível com os significados vigentes em cada época. A partir da década de 2000, utiliza-se o termo “pessoas com deficiência”, que foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 2006. Foi ratificado no Brasil, com equivalência de emenda constitucional, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, promulgado por meio do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

<sup>2</sup> Entende-se por Público da Educação Especial pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008, p.15).

será efetivado mediante a garantia de AEE preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

O fim da década de 1990 e a primeira década do século XXI foram marcados por eventos internacionais liderados por organizações de pessoas com deficiências. Alguns desses marcos demarcaram o movimento de educação para todos, dentre eles, destacam-se: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, chamando a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização e tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (Brasil, 1990); e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais: Acesso e Qualidade (1994), promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em Salamanca na Espanha, que propôs aprofundar a discussão relativa ao alcance das metas de educação para todos, problematizando as causas da exclusão escolar (Brasil, 1994).

Essa última conferência é considerada o marco mundial mais importante da educação inclusiva, pois, a partir de então, as teorias e práticas inclusivas se fortaleceram ganhando maior ênfase em muitos países, incluindo o Brasil (Tartuci, 2011; Moura e Aragão, 2022).

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a Educação Especial passou a ser delineada numa perspectiva mais inclusiva em âmbito nacional. Essa Lei dedica o capítulo V para tratar sobre a Educação Especial e assegura AEE para atender às especificidades de aprendizagens dos estudantes dessa modalidade de ensino. No Art. 59, a Lei preconiza que os sistemas de ensino devem se organizar de modo a atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, assegurando-lhes currículo, métodos e recursos específicos, garantindo também terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências e aceleração dos estudos aos superdotados (Brasil, 1996).

Constata-se que a década de 1990 foi marcada pelo movimento de educação para todos e de inclusão escolar, o que determinou que as instituições de ensino “abrissem suas portas” para todas as crianças e jovens em idade escolar que delas estivessem afastados. Nesse contexto, Michels (2017, p. 39) salientou:

Durante a década de 1990, com a influência de todas essas discussões internacionais, a inclusão passou a ser a chave deste debate no Brasil. Dentre os pontos que passaram a fazer parte desta discussão podem-se destacar a questão política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola regular para receber os alunos considerados deficientes, técnicas e recursos que auxiliam nessa

ação, e ganhou ênfase a formação de professores como o agente principal desse processo de inclusão de alunos considerados deficientes no ensino regular.

Nesse mesmo viés, consolidando o paradigma da Educação Especial em âmbito nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE-EB), Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam que:

Art. 2º- os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas se organizarem para o atendimento daqueles com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos;

Art. 7º- o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica;

Art. 8º- as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover em sua organização: professores capacitados e especializados; serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, com atuação de professores intérpretes e outros profissionais necessários como também os serviços de AEE nas salas de recursos (Brasil, 2001).

Com premissas de inclusão que privilegiam e valorizam as diferenças de cada indivíduo, essa política impulsionou em nosso país um movimento que garantiria aos estudantes com deficiência a igualdade de acesso e permanência nas escolas comuns. E ao renunciarem que o AEE deveria acontecer tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como nas salas de aulas comuns, essas Diretrizes de 2001 reforçaram as possibilidades de alcance do sucesso educacional aos estudantes dessa modalidade de ensino.

Acompanhando todo esse processo de mudanças Garcia, (2010) e Pietro, (2010), citados por Mendes (2019), apontaram que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) ao assumir o governo, propôs a ampliação de investimentos nas políticas sociais de inclusão escolar. Mendes (2019) reiterou que a política de Educação Especial, que até então, se organizava para poucos alunos em escolas especiais e classes especiais, passou a priorizar a escolarização dos estudantes Público da Educação Especial nas escolas comuns. O ano de 2004 ficou conhecido como o ano da virada, pois o número de matrículas dessa população nessas instituições de ensino ultrapassou os registros de matrículas das classes especiais e instituições especializadas.

A partir do novo cenário, houve a necessidade de reestruturação do sistema escolar com a criação de novas estratégias e investimentos em recursos materiais e humanos, como serviços de apoio para garantir a escolarização desse público nesses ambientes (Schreiber, 2017; Mendes, 2019).

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007, da qual o Brasil é signatário, estabelece no Art. 24 que os Estados devem garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório, ou do ensino secundário, sob alegação da deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2009).

Michels (2017) apontou que discutir sobre a escolarização de estudantes com deficiência em um sistema que, historicamente, vem excluindo muitas crianças do acesso ao conhecimento é muito importante e que alguns estudiosos do tema têm dado destaque ao papel do professor.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - (PNEE-PEI) de 2008, confirmou a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades (Brasil, 2008a). Essa política rege a Educação Especial atualmente em nosso país e considera estudantes com deficiência aqueles que:

[...] têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras pode restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes [...] (Brasil, 2008a, p. 15).

Contudo, essa política reconhece que tal definição precisa ser contextualizada e não se esgota na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões.

São objetivos da PNEE-PEI de 2008:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do AEE; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implantação das políticas públicas (Brasil, 2008a).

Embora tenha substanciado a Educação Especial em nosso país, essa política tem provocado impactos na organização e no funcionamento dos serviços especializados<sup>3</sup> para os estudantes com deficiência ao transformar o AEE, em um serviço ofertado somente nas SRM de forma extraclasse, no contraturno, sem estabelecer uma proposta pedagógica junto à sala de aula comum.

Silva, Hostins e Mendes (2016) salientaram que nesse tipo de reconfiguração cultural não apenas o ensino é excludente, mas as práticas, as relações entre os atores e seus comportamentos, pois em um espaço individualizado e especializado há o professor e o aluno com deficiência e em um espaço coletivo estão o professor da sala comum e todos os seus alunos. Na perspectiva das referidas autoras, tais condutas são também expressão dos usos e dos significados produzidos tanto pela política quanto pela cultura da Educação Especial, pois tudo isso se traduz nas práticas pedagógicas, no comportamento dos docentes e dos demais alunos que percebem a diferenciação no tratamento dos alunos com deficiência e assim entendem que também devem agir de modo diferente, gerando ainda mais exclusão.

Mendes (2017, 2019) ressaltou que os serviços prestados pelas professoras especializadas nas SRM têm se mostrado insuficientes para a efetivação do processo de inclusão dos alunos com deficiência, por corroborar com a exclusão desses indivíduos dos processos de ensino-aprendizagem dentro dos próprios sistemas escolares. Nesse viés, reiterou que priorizar o apoio pedagógico apenas em forma de AEE, preferencialmente nesse espaço da SRM, simplifica a oferta dos serviços de apoio prestados em termos de efetividade para atender às demandas de aprendizagens tão diversificadas desse alunado. Pode-se problematizar, portanto, que os estudantes - público da Educação Especial continuam recebendo um ensino paralelo dentro das próprias instituições que se dizem inclusivas, e sobretudo, respaldado pelas legislações vigentes.

---

<sup>3</sup> Os serviços de apoio especializado são ofertados com o objetivo de atender às especificidades e características dos, estudantes - público da Educação Especial, bem como “garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Lei nº 13.146/2015).

As DNEE-EB de 2001 têm a compreensão de que o AEE se efetua tanto nas salas de recursos, como nas salas de aulas comuns, realizado pelo professor especializado em Educação Especial. Essas diretrizes, em seu Art.10, também admitem a possibilidade de substituir o ensino regular por classes ou escolas especiais para os educandos que requeiram apoios intensos e adaptações curriculares que a escola comum não consiga prover (Brasil, 2001).

De maneira antagônica, a PNEE-PEI de 2008 não admite outros espaços de escolarização para os estudantes com deficiência e não mantém os serviços de AEE nas classes comuns, serviços esses que já eram exercidos pelo professor especializado, provocando assim uma redução na compreensão de que o AEE é somente um serviço realizado na SRM. Ao não legitimar a oferta desse tipo de serviço nas classes comuns, muitos Estados e municípios brasileiros, progressivamente, começaram a retirar esses professores das classes comuns e passaram a ofertar o AEE somente nas SRM.

Os estudos realizados por Mendes (2019) apontam que esse tipo de atendimento, de *tamanho único* para todos os estudantes, acaba se tornando o *locus* de acomodação da diferença na escola e que nesse serviço a deficiência está centrada no aluno, sendo assim, a escola não precisaria prover as mudanças necessárias para oferecer um atendimento de qualidade para todos os estudantes. Segundo Mendes (2019), nesse modelo de organização, se acredita que o estudante com deficiência terá suas necessidades de aprendizagem garantidas somente por sua frequência à SRM e que a escola, de modo geral, não precisaria ressignificar suas práticas e metodologias. Contudo, essa medida tem mostrado pouco impacto, pois a demanda de aprendizagem desses estudantes persiste nas classes comuns.

Dados do censo escolar de 2021 indicaram uma população escolar de mais de 46 milhões de alunos. Deste quantitativo, 1,3 milhões são estudantes Público da Educação Especial e a maioria (93,5%) está sendo escolarizada nas classes comuns, e 6,5% estão em classes especiais. Os dados indicam que 39,7% desses alunos têm AEE e os outros 53,8% estão sem nenhum tipo de apoio (Mendes, 2021). Ou seja, de cada dez alunos dessa modalidade, cinco estão estudando somente em classe comum com professores que, em sua maioria, não são capacitados para a inclusão e se dizem despreparados para ensinar a esse público.

Ferreira (2005, p. 2), citado por Schreiber (2017, p.161), enfatizou que é necessário refletir sobre o trabalho docente realizado nas classes comuns para não se incorrer no risco de oferecer a esses sujeitos a oportunidade de “terem acesso à escola, lá permanecerem, mas na sala de aula, ficar (em) excluído(s) dos processos de ensino aprendizagem”. Mediante a

contribuição desse autor, pode-se inferir que a escola não pode se tornar simplesmente um lugar de socialização para esses indivíduos e desconsiderar as suas possibilidades de aprendizagens.

Depreende-se, portanto, que a PNEE-EI de 2008 tem causado impactos e confusões ao propor que o AEE aconteça somente nas SRM, no contraturno escolar, como forma complementar ou suplementar da escolarização dos estudantes com deficiência. Problematisa-se também que estados e municípios estão aderindo a alternativas mais baratas e paliativas para responder a política de inclusão vigente, como a contratação do profissional de apoio não docente para atuar como o único apoio do estudante com deficiência e que, segundo apontamentos de pesquisas realizadas, esse profissional tem desenvolvido atividades de cunho pedagógico de forma precária, uma vez que não possui formação específica para tal (Martins, 2011; Freitas, 2013; Mendes, 2017).

Martins (2011) reiterou que esse tipo de prática, que já é corriqueira, representa um contrassenso e uma precarização da própria Educação Especial e da docência.

Mendes (2017, p. 82) contextualizou que:

A ênfase atual na educação está na busca pela excelência nas escolas, gastando o mínimo possível, e tanto o aumento nas exigências e padrões de desempenho quanto de despesas, consideradas adicionais, para atender às necessidades do Público da Educação Especial, complicam esse cenário porque impactam o financiamento da educação e questionam a função da escola pretendida pelos reformadores.

Os governos investem em tipos de atendimentos sucateados e mesmo assim esperam ter índices de aprendizagens eficazes. Sobre isso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014); e Lopes (2018) discutiram que na literatura são recomendados diferentes profissionais para compor redes de apoio à inclusão aos estudantes com deficiência, porém, nota-se uma crescente presença do profissional de apoio escolar, na tentativa de garantir a escolarização desses estudantes nas classes comuns das escolas regulares.

Nas DNEE-EB (Brasil, 2001) o AEE também é previsto como apoio pedagógico especializado nas classes comuns, realizado mediante a **disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação** (grifo nosso).

Esse docente especializado, previsto pelas DNEE-EB de 2001, que atua (ou) no processo de inclusão dos estudantes com deficiência ofertando AEE na classe comum, em

parceria com os professores regentes na rede regular de ensino é o objeto central da pesquisa, e aqui será nomeado como “Professor de Apoio à Inclusão<sup>4</sup>”.

Este estudo tem por pretensão ampliar as discussões sobre os serviços prestados pelas Professoras de Apoio à Inclusão para auxiliar na escolarização dos estudantes com deficiência dentro das escolas comuns da rede pública do estado de Goiás. Parte da hipótese de que os serviços de AEE ofertados em classes comuns são indispensáveis à escolarização de alguns estudantes com deficiência, e que compreender sobre a atuação, a formação e as práticas pedagógicas dos docentes que atuaram como Professores de Apoio pode ratificar essa importância e fornecer dados para elaboração de diretrizes mais eficientes para a prestação de serviços.

Tem-se como questão norteadora do estudo: Quais são as percepções dos docentes que atuaram como Professores de Apoio à Inclusão em instituições educacionais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) em relação à atuação, formações, e práticas pedagógicas, objetivando a inclusão educacional dos estudantes com deficiência?

O objetivo geral da pesquisa foi: descrever e analisar as percepções dos docentes que atuaram como Professores de Apoio auxiliando na inclusão educacional dos estudantes com deficiência em instituições educacionais da SEDUC-GO em relação à atuação, formação e práticas pedagógicas.

Como objetivos específicos, esse estudo se propôs a:

- ✓ discutir e refletir sobre a atuação das docentes que atuaram como Professores de Apoio à Inclusão em instituições de ensino da rede estadual de Goiás;
- ✓ caracterizar e discutir a formação das docentes que atuaram na função de Professor de Apoio à Inclusão e;
- ✓ descrever e analisar as práticas que essas profissionais desenvolveram (a partir das suas concepções) junto aos estudantes com deficiência.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, da tipologia descritiva, e como instrumentos de acesso aos dados foram utilizadas as técnicas de questionários e entrevistas semiestruturadas.

As atividades referentes a essa pesquisa se iniciaram a partir do estudo das leis, diretrizes e resoluções que norteiam a Educação Especial no Brasil e também de publicações

---

<sup>4</sup> Optou-se por utilizar iniciais maiúsculas para designar a função do Professor de Apoio à Inclusão pelo fato de desse personagem se constituir no objeto de investigação. Ao iniciar a nossa pesquisa, embora no estado de Goiás, esse personagem fosse intitulado “Profissional de Apoio à Inclusão” decidiu-se, nesse estudo, nomeá-lo por “Professor de Apoio”, pois segundo as Diretrizes Operacionais da rede de ensino Goiana (Goiás, 2022a), essa função deveria ser desempenhada por um docente efetivo do magistério.

de autores considerados como referência, que discutem sobre a temática e a atuação dos Professores de Apoio como mediadores da inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns das instituições de ensino regulares.

Na primeira seção, realizou-se, um levantamento de produções acadêmicas publicadas a partir do ano 2008, dada a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-PEI, até o ano de 2022 nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação-BDTD e na Biblioteca Eletrônica Científica On-line Scielo.

Na segunda seção, denominada “Percurso Metodológico”, estão descritas as perspectivas metodológicas adotadas, a caracterização da investigação, definida como qualitativa de abordagem descritiva, o contexto e participantes da pesquisa, os procedimentos de acesso aos dados, e o procedimento metodológico adotados para análise e interpretação dos dados, definido como Núcleos de Significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013).

E por fim, a terceira seção, intitulada “Professores de Apoio à Inclusão na Rede Estadual de Goiás: Atuação, Formação e Práticas Pedagógicas”, consiste na interpretação dos resultados sistematizados, a partir das falas das participantes da pesquisa, considerando as mediações histórico-sociais que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua a partir dos núcleos de significação elaborados.

## **I- O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA?**

Esta seção apresenta uma revisão da literatura a partir das publicações de autores considerados referência no âmbito da Educação Especial e que discutem sobre a inclusão educacional dos estudantes com deficiência. Nela, é proposto o diálogo sobre a temática do Professor de Apoio à Inclusão em âmbito nacional e sobre a sua atuação no processo de escolarização destes estudantes. Organizou-se categorias que serão discutidas nos tópicos a seguir: 1) Perfil e Formação do Professor de Apoio: quem é este profissional?; 2) A Atuação e a Organização do Trabalho Pedagógico do Professor de Apoio; 3) O Percurso da Educação Especial e a Política de Inclusão em Goiás: Como Tudo Começou; e 4) Os Serviços de Apoio Especializados ofertados aos Estudantes com Deficiência e a extinção da figura do Professor de Apoio na Rede estadual de Goiás e, 5) Recomendação da literatura sobre o apoio a inclusão escolar: o sistema de suporte multicamadas.

### **1.1 Perfil e Formação do Professor de Apoio: Quem é este Profissional?**

A Constituição Federal de 1988 previu que a matrícula dos estudantes com deficiência fosse realizada nas escolas comuns e a Lei de Diretrizes e Bases-LDB - Lei nº 9394/96, por sua vez, garantiu a esse público professores especializados e professores do ensino regular capacitados (Mendes, 2018). Embora a matrícula dessa população esteja garantida nas escolas regulares, faz-se necessário que suas necessidades educacionais sejam respondidas e que lhes sejam assegurados a permanência, o sucesso e o direito à educação formal.

Nesse sentido, Mendes (2019, p. 9, grifos da autora) reiterou:

o que deve ser assegurado é o acesso ao direito à “educação” e não necessariamente ao “mesmo ambiente dos demais colegas”, uma vez que frequentar a mesma escola, ou a classe das pessoas sem deficiência não significa essencialmente que o direito a educação esteja sendo garantido.

Corroborando com esse excerto, Tartuci (2001; 2008; 2011) e Mendes (2006; 2018; 2019) enfatizaram que incluir não é apenas garantir o ingresso desses estudantes na escola comum, é preciso criar condições para que eles permaneçam e vivenciem um processo educacional de qualidade. E para que essa inclusão educacional aconteça, é necessário que toda comunidade escolar se envolva criando tanto recursos físicos como humanos que favoreçam a inclusão dos estudantes com deficiência nos processos educativos da escola.

A primeira referência legal do que posteriormente reverberaria na figura do Professor de Apoio à Inclusão está preconizada na LDB Lei nº 9.394/96 em seu capítulo V, Art. 58 e 59:

Art. 58§ 1º haverá, quando necessário, **serviços de apoio especializados**, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial.

Art. 59§ III- **Professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado**, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, grifo nosso).

Nesse prisma, o conteúdo desta Lei prevê a existência dos serviços de apoio pedagógicos especializados, que se dariam através da atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial e do professor capacitado para atuar com alunos dessa modalidade de ensino, entre outros (Brasil, 1996). Também é possível afirmar que a LDB é um marco importante para a formação dos professores, pois estabelece que os sistemas de ensino “assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses estudantes nas classes comuns”.

Sob essa ótica, as DNEE-EB de 2001 retomam em seu texto, no Art. 8º, o conteúdo da LDB quanto à Educação Especial e preveem serviços de apoio pedagógico em salas comuns e salas de recursos com atuação de professores especialistas em Educação Especial, professores regentes e profissionais itinerantes:

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.

V- Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (Brasil, 2001, p. 2, grifos nossos).

Nesse viés, muitos estados e municípios brasileiros, para atender aos preceitos dessa política de inclusão, passaram a ofertar o AEE em classes comuns, por meio do professor especializado, assim definido no Art. 18§ dessa diretriz:

São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais

para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001, p. 5).

Contudo, após a publicação da PNEE-PEI de 2008, ocorreu um rompimento com a oferta do AEE nas classes comuns, e esse atendimento que antes era realizado pelo professor especializado passaria a ser ofertado somente nas SRM pelo professor de AEE de modo isolado das práticas da sala de aula (Martins, 2011). Assim, os professores de AEE começaram a ser alocados nas SRM com o objetivo de trabalhar em uma perspectiva de articulação com os professores do ensino comum.

Nesses aspectos, Michels (2017, p. 71) aponta que o professor de Educação Especial, tal como discutido na LDB de 1996 e nos documentos de 2001, parece não ser o mesmo profissional identificado como o professor de AEE nos documentos de 2008. O quadro a seguir apresenta as mudanças referentes as exigências formativas desses professores:

**Quadro 1- A formação exigida para atuar na Educação Especial (2001-2009)**

Denominação	Formação	Documentos
Professores Especializados	a) Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental; b) Complementação de estudos ou Pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; c) aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2001, p.14)	-LDB n. 9.394/96 -Resolução CNE/CEB n. 2/2001
Professor de AEE	Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. [...] esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade	-Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); -Parecer n. 13/2009; -Resolução CNE/CEB n. 4/2009.

	arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008a, p. 17)	
--	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora após consulta nos referidos documentos norteadores da Educação Especial.

Ao analisar os dados apresentados, é possível observar que houve mudanças para atuar na Educação Especial ao longo dos tempos. Se antes os professores deveriam ser formados em cursos de licenciaturas como o de Pedagogia, agora na perspectiva da PNEE-PEI (2008), a formação continuada passa a ser a principal proposta.

Manzini (2018), substanciou que quando as discussões em torno do tema inclusão se iniciaram no Brasil, havia um grande receio em relação à formação dos professores para atender os estudantes com deficiência. E que embora seja mencionado sobre a formação do professor de Educação Especial na política nacional de Educação Especial de 2008, essa Diretriz, não explicita claramente como essa formação deve ser realizada (Manzini, 2012).

A falta de formação inicial e continuada para trabalhar com essa clientela dentro das escolas regulares ainda é um dado constantemente relatado por pesquisadores. Manzini (2018) constatou que não há dados estatísticos sobre a formação de professores para atender a inclusão escolar, contudo substanciou que uma série de pesquisas tem demonstrado que essa formação ainda não atingiu um nível de qualidade desejado pela PNEE-PEI de 2008 (Mendes; Cia; Valadão, 2015).

Mendes (2010, p. 143) problematiza que o fato de não haver propostas para a formação inicial nessas Diretrizes, parece indicar que a formação especializada em nível de graduação foi descartada, o que vai em sentido oposto ao que consta na LDB de 1996.

Para Michels (2017, p. 69):

[...] No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2008a), a proposta a formação dos professores de Educação Especial passa a ter em vista a inclusão dos sujeitos da Educação Especial nas escolas regulares. Propunha-se transformar os sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivo e para tanto, lança-se mão do chamado AEE. Este passa a ser disposto pelo Decreto n. 6.571 de setembro de 2008 (Brasil, 2008b) e aborda a formação dos professores como uma das ações voltadas à oferta desse atendimento. Para a implementação do AEE, esse Decreto indica que o Ministério da Educação (MEC) deverá prestar apoio técnico e financeiro tanto para sua implementação como para a formação continuada de professores.

Esse apoio técnico e financeiro, é assegurado pelo Decreto n. 6.571 de setembro de 2008, e dispõe sobre o AEE e sua viabilidade de implementação nas escolas públicas comuns, para custear as ações de:

- I- implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II- **formação continuada de professores para o AEE;**
- III- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV- adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade;
- V- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2008b, grifo nosso).

Contudo, na percepção de Vaz e Garcia (2016, p.8) após a instituição da política nacional em que o AEE passa a ser o atendimento privilegiado, “Os demais serviços de Educação Especial foram secundarizados, assim como o professor de Educação Especial, o qual perdeu espaço no discurso político para o professor do AEE”. Ademais, a PNEE-PEI de 2008, referenciou um novo profissional como o apoio do estudante com deficiência, profissional sem formação docente, denominado de “cuidador” ou “monitor” ao qual atribui a responsabilidade pelo suporte as “[...] atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras coisas, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008a, p.17). Percebe-se, portanto, um movimento em prol da substituição do professor especializado pelo cuidador/monitor.

Sob essa ótica, essa diretriz preconiza:

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

A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, por sua vez, manteve o perfil do profissional da PNEE-PEI de 2008, contemplando-o como serviço de apoio.

Por conseguinte, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência - LBI (Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015), no Art. 3º, inciso XIII, confirmou a presença desse profissional nas instituições de ensino como apoio dos alunos da Educação Especial. Nessa legislação, esse ator foi denominado Profissional de Apoio Escolar, e descrito como sendo:

a 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 de modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas,

**excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidos** (Brasil, 2015, grifo nosso).

Desse modo, o profissional de apoio escolar passou a ser o único apoio ofertado ao estudante com deficiência, e o serviço prestado pelo professor especializado nas classes comuns, aos poucos, foi deixando de ser ofertado. Porém, a LBI de 2015, aponta que esse profissional não está apto a assumir nenhuma função que seja de responsabilidade de um profissional regulamentado, como por exemplo professores, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros.

Lopes e Mendes (2021) esclareceram que ainda há necessidade de uma melhor contextualização sobre o perfil necessário e as atribuições a serem desempenhadas por esse profissional, visto que essas lacunas têm gerado margens para que os sistemas de ensino se organizem da forma que acham ser conveniente, mas nem sempre, tais organizações atendem as necessidades de suporte apresentadas pelos estudantes.

Pesquisas realizadas (Martins, 2011; Lopes, 2018) apontaram que com a ausência de esclarecimentos legais, municípios e estados brasileiros têm atribuído funções e exigido perfis desses profissionais de forma autônoma. Os estudos de Xavier (2019) apresentaram um contexto onde estes profissionais estavam desenvolvendo atividades docentes, contrariando o estabelecido na lei, que proíbe este tipo de exercício.

Lopes e Mendes (2021) destacaram que isso possivelmente ocorre, como uma estratégia de minimizar o investimento de recursos humanos nas políticas de inclusão locais, pois muitas vezes o profissional de apoio escolar, tem sido o único suporte presente dentro das salas de aulas, resultando em uma atuação inadequada e proporcionando práticas que podem ser consideradas como desvio de função. Diante do exposto, é possível identificar a precarização do ensino ofertado aos estudantes com deficiência e também da própria Educação Especial.

Estudos de diferentes pesquisadores (Soares, 2017; Lopes, 2018; Reis, 2020) apontam que as funções desses dois personagens (Professor de Apoio e Profissional de Apoio Escolar) são confundidas e muitas vezes entendidas como sinônimos, causando indefinições dentro das próprias instituições de ensino. Ao sinalizar sobre quem é o Professor de Apoio, Lopes (2018, p. 147) pontua que:

O Professor de Apoio é um profissional com formação acadêmica, de preferência, específica em Educação Especial, que atua dando suporte ao professor nas atividades de “responsabilidade de planejamento de ensino” e deve atuar em parceria com os profissionais de apoio a inclusão escolar e os demais profissionais da escola.

Substanciando a contribuição dessa autora, as pesquisas realizadas por Soares (2017), Lima (2017) e Prause (2020) demonstram que nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná para atuar como Professor de Apoio, o profissional deve ter como base na sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais da docência, diploma de licenciatura plena em Educação Especial ou Pedagogia, e caso não tenha essas formações, deve ter outra licenciatura com pós-graduação em Educação Especial.

Constatou-se que este profissional recebe nomenclaturas diferentes em âmbito nacional. No estado de Minas Gerais, é tratado por Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias assistivas - ACLTA (Soares, 2017; Reis, 2020; Fargnoli, 2020; Tavares, 2020); no estado do Rio Grande do Sul, é nominado por Professor Auxiliar (Lima, 2017); no estado do Paraná, Professor de Apoio (Prause, 2020); e no estado de Goiás, Profissional de Apoio Pedagógico (Goiás, 2022a).

No entanto, a função desempenhada por esse docente nas pesquisas correlacionadas é basicamente a mesma: auxiliar colaborativamente o professor regente nos processos de aprendizagens dos educandos com deficiência, adaptando/flexibilizando o material pedagógico referente ao conteúdo estudado na sala de aula, onde os dois docentes devem acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos.

A pesquisa realizada por Picolini (2019), no estado de Goiás, sobre a trajetória formativa/profissional dos Professores de Apoio e professores regentes em condição de bidocência demonstrou que há uma lacuna na formação inicial e continuada desses docentes no que se refere aos conhecimentos relativos à Educação Especial, e que a formação deles tem se caracterizado como uma busca pessoal. A contribuição de Picolini (2019) ratificou os estudos realizados por Tartuci (2011) e Tartuci, Silva e Freitas (2013), que esclareceram que no Brasil há ausência de uma política de formação inicial para os professores especialistas e que poucos docentes realizaram curso na área de Educação Especial e Inclusão.

Tartuci (2011, p. 1.784) problematizou que:

[...] em alguns estados brasileiros, antes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia (2006), ainda conviviam dois modelos de formação: os licenciados para a docência e os especialistas. Alguns, ofereciam habilitações em Deficiência Mental, Auditiva, Visual e de Autocomunicação, condição que permitia a atuação dos professores especialistas em Educação Especial mais articulada a formação inicial. [...] (Tartuci, 2011, p.1784).

A autora argumentou em seus estudos que poucos professores têm realizado cursos na área de Educação Especial e Inclusão, e que essas formações vêm acontecendo de maneira

continuada, proporcionando aos educadores uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, muitas vezes no próprio ambiente escolar a partir das reflexões sobre práticas e saberes construídos e que em geral, são realizadas à distância, de modo online.

Freitas (2013), em sua pesquisa sobre a atuação do Professor de Apoio em Goiás, argumentou que as políticas de formação de professores são insuficientes para superar a exclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares e que os professores continuam com baixas expectativas quanto às condições de aprendizagem desses indivíduos. Pode-se inferir, portanto, que a exclusão é internalizada, e quando o aluno permanece na escola sem desenvolver as atividades desejadas, fica à margem do ensino e da aprendizagem, e a responsabilidade pelo fracasso ainda é atribuída a esse sujeito e a sua deficiência.

As Professoras de Apoio participantes da pesquisa de Freitas (2013) eram em sua maioria formadas em Pedagogia, nenhuma possuía graduação em Educação Especial e não receberam “conhecimentos” sobre essa modalidade de ensino em seus cursos de formação inicial. Todavia, ao assumirem a função, fizeram cursos ofertados pela secretaria de educação ou por iniciativa própria em instituições que ofertam cursos à distância.

Mendes (2018) retratou que esse tipo de formação continuada como iniciativa pessoal do professor não tem produzido o preparo necessário para a educação inclusiva, e asseverou ser imprescindível incluir disciplinas obrigatórias sobre inclusão escolar nos cursos de licenciatura para garantir que os futuros professores tenham oportunidades de formação básica na área. Ela também secundarizou:

No presente, constata-se que os cursos de especialização têm sido incapazes de garantir uma formação adequada para permitir que o professor de Educação Especial desenvolva suas atribuições e competências, ainda que muitos que estão em atuação já acumulem o ônus de ter vários cursos de especialização em seus currículos. Assim, a política de investimento na formação continuada [...], não tem mostrado resultados favoráveis para se avançar nas políticas e práticas de educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras. Neste cenário, a criação de licenciaturas que formem professores preparados para atuar no Ensino Especial tornou-se uma necessidade [...] (Mendes, 2018, s. p).

Ao asseverar que a formação dos professores deve ocorrer em universidades com cursos de licenciaturas de longa duração e não de forma aligeirada e precária em formação continuada com cursos de especialização, Mendes (2018) apontou que a formação inicial dos docentes, nos paradigmas da Educação Especial, deve acontecer nos cursos de licenciatura plena, com conteúdo de cunho obrigatório sobre essa modalidade de ensino e que precisa ser ampliada a oferta de programas de formação continuada assim como é preciso haver a valorização dessas atividades na carreira dos profissionais da educação.

## 1.2 A Organização e Atuação Pedagógica do Professor de Apoio

Ao fazer buscas por produções referentes a atuação do Professor de Apoio, a primeira encontrada nos bancos de dados foi de Adriana Freitas (2013). Em seus estudos, essa pesquisadora enfatizou sobre a importância de se entender como tem se constituído a atuação desse profissional da Educação Especial para, a partir dessa compreensão, analisar aspectos da inclusão escolar dos alunos dessa modalidade de ensino.

Freitas (2013) inferiu que a função desse personagem é de grande importância, sendo ele um dos responsáveis pela inclusão e permanência dos estudantes com deficiência nas salas de aulas das escolas regulares, e asseverou ser necessário que o seu trabalho seja desenvolvido de modo colaborativo junto aos professores regentes, participando ativamente do planejamento e das responsabilidades de ensino da turma. Em consonância com esse pensamento, autoras como Tartuci (2011), Evangelista (2019), Prause (2020) e Lima (2020) apontaram o ensino colaborativo como estratégia para a construção da escola inclusiva.

Embora a pesquisa desenvolvida por Freitas (2013) entenda o Professor de Apoio como parte importante na inclusão dos alunos da Educação Especial, seus dados indicaram que há uma inferiorização do trabalho desenvolvido por esse ator, e que muitas vezes ele e o aluno da Educação Especial se posicionam no final da sala de aula, além disso, a autora entende que o local em que o Professor de Apoio e esse estudante ocupam na sala diz muito sobre a inclusão, e por vezes a atuação desse segundo docente desobriga o professor regente de ensinar o estudante com deficiência, deixando-o, unicamente, sob a responsabilidade do Professor de Apoio.

Nas palavras da autora:

Em relação aos Professores de Apoio se posicionarem ao final da sala, também se constitui uma inferiorização do seu trabalho que o limita ao atendimento a um único aluno (ou ao grupo de deficientes); o professor regente de certo modo se desobriga da função de ensino e da responsabilidade com a aprendizagem da criança deficiente e o Professor de Apoio limita sua função ao auxílio deste aluno. Esse fato inferioriza a profissão do Professor de Apoio, visto que ele deixa de ser professor da turma toda para ser professor apenas dos alunos com necessidade educacional especial. Ocorre ainda uma “disfunção” da carreira do magistério, em relação a esse Professor de Apoio, pois muitas vezes os demais alunos da sala se referem a ele como sendo o “ajudante” da professora regente [...] (Freitas, 2013, p. 95).

Este excerto substantia a problematização apontada nos estudos de Tartuci (2011, p. 1785):

[...] observamos que a presença do Professor de Apoio, muitas vezes, desobriga o professor regente da docência em relação ao estudante com necessidades educacionais especiais e o professor de apoio, por sua vez, deixa de ser apoio e passa a ser o “professor particular” deste estudante, substituindo o professor regente [...]

Ademais, essa prática de ensino paralelo para o estudante da Educação Especial na classe comum reforça tensões e contradições dentro das próprias escolas. Fagnoli (2020, p. 46) explica que por mais que o isolamento do Professor de Apoio e do aluno no contexto da sala de aula seja imbuído de boas intenções numa tentativa de favorecer o processo de aprendizagem dos discentes, essa prática promove a segregação desses sujeitos, numa interação exclusiva com o Professor de Apoio, agravado ainda mais a situação quando esse profissional retira o aluno para desenvolver atividades fora da sala de aula.

Na perspectiva de Vilaronga (2014, p. 88-89):

Quando os professores entenderem que são responsáveis por todos os alunos, as atividades podem ser planejadas em conjunto, com a adaptação específica para o aluno-alvo. Se a atividade for idealizada para o aluno-alvo sem base nas atividades da sala, necessariamente vai acontecer uma aula paralela [...]

Nesse viés, um trabalho em conjunto além de beneficiar todos os alunos da sala de aula, também valorizará e enriquecerá o desenvolvimento profissional e pessoal desses dois professores. Em estudos realizados sobre o papel e a atuação dos Professores de Apoio na escolarização dos estudantes com deficiência em Goiás, Tartuci (2011, p. 1790) assinalou que:

O papel e a atuação do professor de apoio se caracterizam, prioritariamente, pela atuação e apoio ao estudante com necessidades educacionais especiais, mediando, sanando dificuldades, desenvolvendo e adaptando atividades, metodologias e conteúdo. Os professores de apoio, ao se referirem ao seu papel e atuação em relação ao professor regente, apontam uma ação de assistência ao professor regente e outra de mediador entre este e o estudante com necessidades educacionais [...]

Para Tartuci (2011), a atuação do Professor de Apoio na sala de aula regular deve provocar alteração na prática do professor regente, evidenciando práticas do ensino colaborativo, pois ele passa a compartilhar a docência com outro profissional. Mediante tais contribuições, problematiza-se: qual seria a prática necessária a ser desenvolvida pelo Professor de Apoio? Quais conhecimentos deveriam nortear a sua atuação?

Prause (2020, p. 80) corroborou com a nossa pesquisa ao abordar sobre a organização do ensino no contexto da sala de aula que tenha alunos com deficiência matriculados. Essa

estudiosa ponderou que a atividade mediadora vai ocorrer se o professor conhecer o aluno, pois estabelecerá prioridades no que diz respeito ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares que serão planejados em conjunto com o professor regente, considerando os mesmos conteúdos trabalhados na turma. Nesse sentido: “[...] entende que a ação do Professor de Apoio deve ocorrer de maneira intencional e planejada, [...] utilizando de diferentes instrumentos mediadores para possibilitar [...] as mesmas condições de desenvolvimento dos demais alunos” (Prause, 2020, p. 100).

Nessa perspectiva, faz-se importante mencionar que nem sempre o serviço ofertado pelo Professor de Apoio atende a todas as necessidades educativas apresentadas pelos alunos da Educação Especial. Em sua dissertação de mestrado Tavares (2020), procurou compreender como se dá a atuação desse profissional em escolas vinculadas à Subsecretaria Regional de Paracatu-MG. A autora reiterou que entre os serviços de AEE mais solicitados está o do Professor de Apoio designado naquele estado por ACLTA<sup>5</sup>, sendo que esse serviço chega a ser solicitado até por quem não necessita dele.

A pesquisadora salientou:

Entretanto, entendemos que o ACLTA não é o AEE adequado para todos os alunos com deficiência. Assim, o aluno cuja deficiência é a surdez precisa frequentar a sala de recursos para que seja alfabetizado em libras e em seguida precisa de intérprete de libras que traduza as aulas e conversas no ambiente escolar, promovendo assim, a autonomia daquele. Por sua vez, o aluno cego, com deficiência visual ou baixa visão necessita de equipamentos que promovam a acessibilidade, materiais ampliados, alfabetização em braile, etc. Já o aluno que necessita do ACLTA, é aquele que apresenta dificuldades em sua comunicação, geralmente com TEA<sup>6</sup> e ou outros transtornos [...] (Tavares, 2020, p. 65).

Esse esclarecimento se faz necessário, pois, por mais que o trabalho desenvolvido pelo Professor de Apoio à Inclusão seja importante, ele não é um profissional multifacetado capaz de atender a todas as necessidades de ensino dos alunos da Educação Especial e seu trabalho não substitui o de outros apoios que também são primordiais à inclusão desses alunos.

Mediante tais contribuições, evidencia-se que o trabalho desenvolvido por esse profissional não está previsto para todos os estudantes com deficiência, como foi apontado por Tavares (2020). E para que sua prática seja condizente com as atribuições pertinentes à função, faz-se necessário que haja adequações estruturais a partir de mudanças, sobretudo, nas políticas públicas de formação de professores, perpassando os sistemas de ensino e toda comunidade e cultura escolar.

---

<sup>5</sup> Como já foi mencionado, no estado de Minas Gerais o Professor de Apoio é designado por ACLTA- Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva.

<sup>6</sup> Transtorno do Espectro do Autismo.

### **1.3 O Percurso da Educação Especial e as Políticas de Inclusão em Goiás: Como Tudo Começou**

Em sua tese de doutorado Almeida (2003) esclareceu que na rede estadual de Goiás a Educação Especial teve seu marco institucional em 1953, quando começou a acontecer de forma isolada com a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia (Lei nº. 926, de novembro de 1953). Esse órgão foi, por bastante tempo, a única instituição pública estadual que prestava serviços educacionais aos alunos com deficiência intelectual, e visava:

[...] à inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como os alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo (central) e autistas, domiciliados no estado de Goiás (Goiás, 1953).

Vinte anos depois, em 1973, foi criada a Seção do Ensino Especial vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretária Estadual de Educação de Goiânia, que em 1976 passou a funcionar como Divisão do Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º grau. Nesse período foram promovidos cursos de capacitação docente, programa de bolsas de estudos e foram criadas classes especiais no ensino regular para atender alguns estudantes com deficiência intelectual considerados educáveis (Almeida, 2003). Essa estrutura de Ensino Especial permaneceu até 1982, quando por meio da Portaria nº 1.674 foi criada a Unidade de Ensino Especial - UEE, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação.

Com a extinção desse órgão, em 1987, criou-se a Superintendência de Ensino Especial – SUPEE, submetida diretamente à Secretaria de Educação. Ela tinha por objetivo direcionar o Ensino Especial em todo estado, com competência para elaborar e executar diretrizes, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas para integrar as pessoas com necessidades especiais à família, à escola e à comunidade (Goiás, 1995). A criação dessa superintendência foi considerada um marco, pois, pela primeira vez, a Educação Especial ocuparia um lugar de destaque na estrutura organizacional do estado de Goiás e ficaria ligada diretamente à Secretaria de Educação, sem órgãos intermediários, o que poderia ser benéfico para a implantação dos programas da Educação Especial de forma mais ágil e desburocratizada (Almeida, 2003).

Almeida (2003, p. 29) relatou que A SUPEE encerrou as suas atividades em 1998 e, embora tenha alcançado conquistas relevantes no âmbito da Educação Especial, não vislumbrou grandes mudanças, pois seus atendimentos continuavam com caráter segregador, e o ensino não alterou sua postura de indiferença em relação às pessoas com deficiência. A autora expôs que, apesar dessa Superintendência manter um discurso inclusivo, apenas uma minoria de alunos foi “selecionada” e “transferida” da escola especial para a regular, consolidando-se assim, mais uma vez, a marginalização e o preconceito contra as pessoas com deficiência.

Dando sequência sobre a evolução dos serviços prestados pela Educação Especial, Almeida (2003, p. 34) enfatizou que:

A evolução dos serviços de Educação Especial, em todo o país, e especificamente em Goiás, caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas o bem estar da pessoa com deficiência, para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou as instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, desenvolve uma proposta de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais nas salas de aulas do ensino regular [...].

Nesse viés, Almeida (2003, p. 51) legitimou que:

Até 1998, os serviços de Educação Especial na rede estadual de educação de Goiás, estimulavam a implantação e a implementação de atendimentos segregados aos alunos com deficiência, como os de escolas especiais públicas ou privadas, classes especiais, salas de recursos e salas de apoio pedagógicos, dentre outros. Apesar das mudanças ocorridas, ainda hoje, as pessoas com deficiência severas ou múltiplas, em virtude de suas condições físicas, são estimuladas a permanecer em escolas especiais, nos chamados Setores de Referência III, para serem atendidas com escolaridades específica, mediante currículo adaptado.

Ainda sobre a educação das pessoas com deficiência, Almeida (2003, p. 37-38) esclareceu que em 1999 em Goiás foi iniciado o processo de extinção de todas as classes e escolas especiais, o que foi concretizado no ano de 2001. A partir de então, as crianças com deficiência que frequentavam esses ambientes foram remanejadas para o ensino regular, o que acarretou a diminuição significativa do número de alunos atendidos no ensino especial. Essas classes se constituíram o foco prioritário dos serviços da Educação Especial no estado desde o início dos anos 1970.

Em uma entrevista cedida em 2013, Dalson Gomes, Superintendente executivo da Secretaria Estadual de Educação (1999), reiterou que até a década de 1990 o quadro da Educação Especial em Goiás não era dos melhores e que em 70% dos municípios goianos não constavam matrículas de alunos com deficiência nas redes de ensino.

Gomes (2013) salientou que em 1999 o governo de Goiás começou a implantação de um projeto de educação inclusiva no estado - o Programa Estadual de Educação numa Perspectiva Inclusiva – PEEDI, e que o professor Romeu Sasaki, foi o consultor desse projeto que:

Previa o apoio à inclusão nas salas de aula por meio de um extenso programa de formação de multiplicadores, a contratação de professores de apoio para as escolas, a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e a parceria com as antigas escolas especiais, transformadas em centros de atendimento educacional especializado [...] (Galery, 2013, p. 1).

Segundo Gomes (2013), até o ano de 1999 o contexto educacional em relação à Educação Especial era a seguinte no estado de Goiás:

- a) dos 242 municípios Goianos, apenas 77 deles ofereciam algum tipo de atendimento educacional às pessoas com deficiência;
- b) havia em todo o estado 52 escolas especiais, sendo 40 no interior e 12 na capital, que juntas atendiam 5.767 alunos;
- c) em relação ao número de classes especiais, estas totalizavam 138, sendo que 107 se localizavam no interior e 30 na capital do estado, atendendo juntas 1.283 alunos;
- d) haviam 159 salas de recursos pedagógicos, sendo 125 no interior e 84 na capital do estado, totalizando o atendimento a 2.469 alunos (Goiás, 2010).

Sobre o PEEDI, Freitas (2013) esclarece que:

A partir do Fórum Estadual de Educação de Goiás realizado em Goiânia, em 1999, por iniciativa da hoje extinta Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente (Funcad) em parceria com a Universidade Católica de Goiás, a Secretária Municipal de Educação de Goiânia e outros, discutiram um documento preliminar: “Uma Proposta Educacional com Base nos Princípios de Inclusão”, este documento gerou enorme interesse e compromisso, por parte da Superintendência de Ensino Especial, que criou, treinou e manteve durante todo o seu governo (1999-2002), uma equipe técnica especializada em inclusão escolar. O imenso desafio de se proporcionar, em Goiás, uma educação de alta qualidade sem excluir um único aluno foi denominado Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Freitas, 2013, p. 33).

O PEEDI propunha reformulações na política da Educação Especial, visando torná-la mais eficiente e moderna, implantando em Goiás uma política educacional inclusiva que levasse em conta as potencialidades individuais do ser humano.

Sasaki (2013) relembrou que, nesse programa de formação, Goiás já era dividido em subsecretarias de educação e que 100 multiplicadores representando o estado inteiro foram capacitados, e depois voltaram para as suas regionais, capacitaram novas pessoas, que foram capacitar os docentes das escolas.

No ano de 2000, o Programa Estadual já contava com as estruturas e profissionais para a promoção do acesso e permanência dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidade/superdotação. Nos anos 2001 e 2002, muitos secretários aderiram ao programa, transformando as escolas existentes em escolas inclusivas. A realidade educacional em Goiás até então expressava os seguintes dados:

17 escolas inclusivas na capital e 38 no interior; 04 classes hospitalares[...]; 52 unidades de referência; 55 intérpretes de Libras; 15 instrutores de Libras; 15 assistentes sociais; 29 fonoaudiólogos; 38 psicólogos; 36 professores de Métodos e Recursos; **zero Professores de Apoio**<sup>7</sup> e 103 profissionais capacitados.

**No ano de 2008**, estes números conotaram a expansão do Programa: já eram 49 escolas em processo de inclusão na capital e 430 no interior; 51 classes hospitalares; 30 escolas especiais; 346 intérpretes de Libras; 68 instrutores de Libras; 35 assistentes sociais; 50 fonoaudiólogos; 64 psicólogos; 282 professores de recursos; **860 Professores de Apoio**; Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP; Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com surdez – CAS; Núcleo de Atendimento às Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação – NAAH'S e 2600 profissionais capacitados (Goiás, 2010, p. 2, grifos nossos).

Na entrevista cedida em 2013, o então Superintendente da Educação Especial de Goiás também substanciou:

Assim, de 1999 para cá, Goiás investiu muito numa rede de apoio à inclusão [...]. Temos a professora da sala de recursos, que atende o aluno no contra turno, mas temos também professores de apoio que ficam dentro da sala, junto com o professor regente, auxiliando com todos os alunos daquela turma. Temos hoje, quase 300 intérpretes de língua de sinais. Somando, hoje, devemos ter quase 3.000 profissionais de apoio à inclusão (Gomes, 2013, p. 3-4).

Gomes (2013) enfatizou que para manter uma proximidade com esse quantitativo de profissionais de apoio, foi criado o cargo de professor mediador da inclusão, ocupado por representantes da Gerência de Educação Especial nas 40 subsecretarias do estado de Goiás.

Galery (2013, p. 4) reiterou que a partir desse projeto, Goiás se tornou uma referência em educação inclusiva, sendo reconhecido por instituições como a Unesco e o Programa de Deficiência & Desenvolvimento Inclusivo do Banco Mundial.

No ano de 2010, foi realizado o 1º Congresso Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, cujo objetivo foi comemorar os dez anos do PEEDI:

A celebração desses 10 anos traduziu-se em reconhecimento de um projeto ousado que tem pensado uma educação que estabelece uma ponte fazendo a passagem de uma escola fundada na homogeneidade para uma escola alicerçada na diversidade,

---

<sup>7</sup> A função do Professor de Apoio em Goiás foi criada com a implantação do Programa Estadual de Educação numa Perspectiva Inclusiva- PEEDI (1999).

continuamente, a fim de cumprir o preceito institucional do direito à educação (Brasil, 2010, p.1).

Freitas (2011) enfatizou que esse encontro se constituiu em uma forma de oferecer formação aos professores da rede estadual de educação envolvidos nas escolas de educação inclusiva. Assim, ao longo dos anos, constata-se várias reestruturações na organização dos serviços ofertados pela Educação Especial e, atualmente, a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais - Gerência de Educação Especial em Goiânia é o órgão responsável por emanar diretrizes, direcionar e orientar a política de inclusão em Goiás.

Outro marco importante para a evolução da Educação Especial em Goiás foi a aprovação, em 2006, da Resolução do Conselho Estadual de Educação - CEE nº 07, de 15 de dezembro de 2006, que estabelece normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no sistema educativo de Goiás. Essa resolução define no Art. 14 que o atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais deve ser realizado em classes do ensino regular em todas as etapas e modalidades da educação.

O Art. 15 determina que as escolas devem prever e prover algumas condições nas organizações das suas salas de aulas:

- I- Matrículas dos alunos com deficiências, necessidades educacionais especiais e com altas habilidades/ superdotação [...];
- II- Professores capacitados [...];
- III- Serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, [...];**
- IV- Serviço de apoio pedagógico especializado realizado em salas de recursos ou em escolas especiais, [...];
- V- Serviços de apoio pedagógico especializados, realizados em escolas em processo de inclusão, mediante:
  - a) a atuação de 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, os intérpretes, os instrutores e os professores que atuem em escolas especiais e salas de recursos;
  - b) atuação de Professor de Apoio em sala;**
  - c) atuação de interprete e de instrutor para libras;
  - d) atuação de equipe multifuncional: psicólogo educacional, fonoaudiólogo educacional e assistente social (Brasil, 2006, grifo nosso).

Sobre a atuação Professor de Apoio, a Resolução CEE nº 07, de 2006 estabelece também no Art. 15, item VIII, que:

- § 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 (Brasil, 2006, p. 5).

Dentre os apoios especializados de caráter educacional que deveriam ser ofertados pela escola regular aos estudantes com deficiência, essa Resolução prevê os serviços do **“Professor de Apoio permanente em sala de aula quando a deficiência verificada exigir”** (Brasil, 2006, p. 7, grifo nosso). Nesse interim, Tartuci (2011) constatou que em Goiás, a partir da segunda metade da década de 2000, nas salas de aulas onde havia estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados foram disponibilizados os serviços descritos na Resolução supracitada, tais como: Professores de Apoio, professores de sala de recursos, professores intérpretes e serviços de apoio especializado em SRM.

Dessa forma, as políticas públicas para a inclusão em Goiás foram e continuam se delineando no decorrer dos anos, primando por acompanhar os paradigmas inclusivos vigentes. Cabe esclarecer que, segundo a percepção de Reis (2013, p. 60), as políticas se traduzem “em estratégias de ação coletiva com fins de remover barreiras ou criá-las, definindo, contornando e delineando comportamentos para finalidades distintas e materializadas na burocracia estatal”. As políticas são, portanto, ações na esfera do Estado que objetivam atingir a sociedade como um todo, ou partes dela.

A partir desses movimentos iniciais, pensados para se construir uma escola mais inclusiva e com novos padrões de conduta, os serviços de Educação Especial em Goiás apresentaram, principalmente a partir da década de 2000, sinais mais concretos no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência.

#### **1.4 Os Serviços de Apoio Especializados Ofertados aos Estudantes com Deficiência e a Extinção da Figura do Professor de Apoio na Rede Estadual de Goiás**

A Resolução n.º 07 do CEE de 2006 serviu de parâmetro para a elaboração das Diretrizes Operacionais da rede estadual de ensino de Goiás. Essas Diretrizes foram apresentadas como sendo um documento balizador da gestão e objetivaram nortear todas as ações por meio de um detalhamento específico de cada setor e função, possibilitando que se tivesse uma visão global do funcionamento da rede estadual de educação Goiana.

Ao fazer buscas por esses documentos, foram encontradas publicações desde o ano de 2009, sendo que a última Diretriz Operacional foi elaborada no final de 2022 para orientar as atividades das unidades escolares da referida rede de ensino no ano de 2023. O objetivo com tais buscas foi fazer um levantamento sobre os serviços de apoio ofertados aos estudantes com

deficiência em Goiás, especificamente sobre a oferta do AEE na sala comum, exercido por um professor especializado.

Constatou-se que, a partir de 2009, a rede estadual goiana, amparada e pautada pela Resolução CEE n.º 07/2006, ofertava um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência permanente ou transitória, de modo a garantir o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã. Verificou-se ainda que a Coordenação de Ensino Especial desenvolvia seu trabalho em parceria com outras coordenações de ensino da SEDUC-GO por meio da Rede Educacional de Apoio à Inclusão (Reai) (Goiás, 2009, p. 57).

A Reai tinha por objetivo desenvolver ações para subsidiar os profissionais da educação no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, considerando suas potencialidades e limitações, e era composta por uma equipe multiprofissional (Assistente Social, Fonoaudiólogo, Pedagogo e Psicólogo), Intérprete de Libras, Instrutor de Braille, Professor de AEE, Profissional de Apoio à Inclusão e Profissional de Apoio Administrativo de Higienização (Profissional de Apoio Escolar). Contava ainda com os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), Centro de Apoio Pedagógico para as Pessoas com Deficiência Visual (CAP/CEBRAV), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (Projeto Hoje) e Núcleo de Altas Habilidade/Superdotação (Naahs) (Goiás, 2012).

Foi possível evidenciar que a cada novo governo, ou bienalmente, as Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino iam sendo reformuladas, e a função do Professor de Apoio ia sofrendo alterações em relação a função, nomenclatura e atribuições. No quadro abaixo, é possível constatar as alterações apresentadas pelas Diretrizes Operacionais da rede de ensino Goiana referentes à nomenclatura e função do Professor de Apoio.

**Quadro 2-** Alterações na figura do Professor de Apoio (2009-2023)

DO 2009-2010 <b>Professor de Apoio</b>	DO 2011-2012 <b>Professor de Apoio</b>	2012- Memorando GEE 013/2012 <b>Profissional de Apoio à Inclusão</b>	DO 2016-2017 <b>Profissional de Apoio à Inclusão</b>
<b>Função:</b> Atuar em sala de aula, atendendo a estudantes com comprometimentos acentuados, que tenham	<b>Função:</b> Atuar em sala de aula, atendendo a estudantes com limitações motoras e cognitivas manifestas,	<b>Função:</b> Subsidiar o Professor Regente nas atividades com toda a turma em função especificamente da	<b>Função:</b> Subsidiar o Professor Regente nas atividades com toda a turma em função especificamente da

<p>dificuldades no acompanhamento das atividades acadêmicas curriculares. De forma integrada com o professor regente, deve participar, ativamente, do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas no ano de sua atuação.</p>	<p>por exemplo, nos casos de deficiência intelectual, dos transtornos globais do desenvolvimento, da paralisia cerebral e nos casos em que a deficiência visual e auditiva, bem como o Transtorno de Déficit de Atenção por Hiperatividade (TDAH), estão acompanhados de limitações cognitivas que implicam dificuldades de aprendizagem; isto é, dificuldades referentes à escrita, à leitura e ao raciocínio lógico-matemático.</p>	<p>presença de estudantes que possuem Déficit Intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, déficit este comprovado com laudo médico.</p>	<p>presença de estudantes que possuem Déficit Intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, déficit este comprovado com laudo médico.</p>
<p>Portaria Gab/Seduc-Go 0473/2019 <b>Professor de Apoio</b></p>	<p>DO 2020/2022 <b>Profissional de Apoio Pedagógico</b></p>	<p>Portaria 1492/2022 <b>Profissional de Apoio Pedagógico</b></p>	<p>DO 2023 <b>Profissional de Apoio Escolar</b></p>
<p>Não trouxe especificações sobre as atribuições do Professor de Apoio, mas trouxe alteração quanto à nomenclatura desse personagem, que <b>voltou a ser nominado Professor de Apoio.</b></p>	<p><b>Função: colaborar com o Professor Regente</b> no processo de ensino e aprendizagem, <b>diretamente, com os estudantes que possuem deficiência intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento,</b> comprovado com laudo médico;</p> <p><b>Perfil: Ter habilitação em Pedagogia, Magistério superior, Técnico em Magistério e/ou ensino médio completo.</b></p>	<p><b>Ratificou quanto ao perfil requerido pelas DO de 2020/2022,</b> para a modulação na função, que “deverá ser pedagogo efetivo, ou se contrato temporário, ter nível superior, com preferência para pedagogos.</p>	<p>Função passa a ser administrativa, exigindo-se, que o profissional tenha: “formação de nível superior, preferencialmente, em pedagogia e psicólogos”.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados contidos nas Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da SEDUC-GO (2009-2023). Legenda: DO: Diretrizes Operacionais.

Nas Diretrizes Operacionais vigentes entre 2009 e 2010, esse personagem era denominado Professor de Apoio. Quanto ao perfil, deveria ter habilitação em nível superior, preferencialmente pedagogia, ou Licenciatura Plena na área da educação; ser preferencialmente, servidor efetivo da SEDUC e possuir certificação de cursos de aperfeiçoamento na área da Educação Especial.

Este profissional, tinha por atribuição, atuar em sala de aula, atendendo estudantes com comprometimentos acentuados, que tivessem dificuldade no acompanhamento das atividades acadêmicas curriculares. Sua atuação deveria acontecer de modo integrado com o

professor regente, e esse profissional tinha por obrigação participar do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas na turma de sua atuação. A sua modulação se daria mediante autorização expressa da Coordenação de Ensino Especial e era condicionada à existência comprovada de **estudantes com necessidades educacionais especiais** (Goiás, 2010, p.97, grifo nosso).

Esse público, é definido da seguinte maneira no Art. 4º da Resolução CEE n.º 07 de 2006:

Art. 4º São considerados alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, aqueles que apresentarem:

I- Limitações no processo de desenvolvimento e/ou dificuldades acentuadas na aprendizagem nas atividades curriculares, compreendidas como: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; c) aquelas decorrentes de síndromes neurológicas, psiquiátricas e de quadros psicológicos graves;

II- Dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais alunos, particularmente dos que sejam acometidos por surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira ou de distúrbios acentuados de linguagem e paralisia cerebral, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações curriculares, com a utilização de linguagem e códigos aplicáveis, nos termos da presente resolução;

III- Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar rapidamente as competências constituídas pela articulação de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores (Brasil., 2006, p. 2-3).

Observa-se, que nas diretrizes de 2009, o Professor de Apoio atuava de maneira integrada em sala de aula com o professor regente, prestando atendimento pedagógico à um grupo diversificado de alunos que apresentava dificuldades de aprendizagens.

Contudo, prestar apoio pedagógico a um grupo tão variado de estudantes tornou-se inviável, pois o serviço de AEE prestado pelo Professor de Apoio, como bem colocou Tavares (2020, p.65), não é o adequado para todos os estudantes com necessidades educativas especiais, e nem todos os estudantes com deficiência, necessitam do mesmo tipo de suporte para superar as barreiras com que se deparam no percurso entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. Alguns destes estudantes, público da Educação Especial, requerem de algum serviço de suporte humano (professor de apoio, professores de salas de recursos, intérprete de libras, profissional de apoio escolar) e outros necessitam de outros tipos de suportes, como equipamentos de acessibilidade, materiais ampliados ou outros recursos para promover a sua inclusão em vários ambientes da sociedade.

Tartuci (2011, p. 1783), ao realizar seus estudos no Observatório Goiano sobre a atuação do Professor de Apoio na Rede Estadual de Goiás, constatou que “geralmente em todas as turmas que têm estudantes com necessidades educacionais especiais existe a presença

do Professor de Apoio”. Com isso, há de ser problematizar, que a oferta desse serviço de apoio pedagógico à um grupo tão amplo de estudante na rede estadual de ensino Goiana, tornou-se insustentável principalmente em termos financeiros, quando foi necessária uma revisão por parte da SEDUC-GO, em relação a ofertas de serviços aos estudantes público alvo da Educação Especial.

Nas Diretrizes Operacionais de 2011 a 2012 aponta-se uma nova organização para o serviço de apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Manteve-se a nomenclatura, o perfil, atuação e os mesmos critérios para modulação exigidos anteriormente nas Diretrizes de 2009/2010. Porém, o documento foi mais específico ao definir qual seria o público que teria direito a esse atendimento, apontado como sendo:

os estudantes que tinham limitações motoras e cognitivas manifestas, tais como: deficiência intelectual (DI), transtornos globais do desenvolvimento<sup>8</sup>, paralisia cerebral, deficiência visual, deficiência auditiva e transtorno do déficit de atenção por hiperatividade (TDAH), desde que as limitações cognitivas implicassem dificuldades de aprendizagem, isto é, dificuldades referentes à escrita, à leitura e ao raciocínio lógico matemático (Goiás, 2011, p. 147).

Observa-se, que em relação as Diretrizes Operacionais de 2009, houve uma melhor definição quanto ao público de estudantes que receberia o atendimento do professor de Apoio. O documento também foi claro ao reiterar que este profissional, assim como os professores de AEE que atuavam nas SRMs, professores intérpretes e de Libras, eram docentes nos termos do Estatuto do Magistério e do Decreto Federal n. 5.626/2005, sendo por isso regidos pela Lei Estadual n. 13.909/2001 (Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério), tendo direito a todos os requisitos e vantagens da carreira do magistério (Goiás, 2011, p.147).

Nesse mesmo ano, a Portaria nº 4060/2011 da SEDUC-GO, reforçou que o Pedagogo era o profissional responsável para atuar tanto como Professor de Apoio à Inclusão e como professor de atendimento educacional especializado das SRM, porém dispôs que na ausência destes profissionais seriam admitidos 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 cursos). Tartuci, Silva e Freitas (2013, p. 12) ressaltaram, ser razoável não haver exigência de licenciatura em Educação Especial para atuar na função em Goiás, pelo fato de nessa época, haver uma ausência quase total de licenciaturas na área da Educação

---

<sup>8</sup> A nomenclatura atual é Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.

Especial, sendo registrando apenas três cursos no país, sendo um na UFSM, um na UFSCar e outro no Estado do Ceará.

O Memorando n.º 13 da Gerência de Ensino Especial/SEE, Publicado **em janeiro de 2012**, trouxe várias alterações referente a atuação do professor de AEE das classes comuns. Para atuar na função, esse docente deveria ter habilitação em pedagogia ou outra licenciatura em áreas não críticas; ser efetivo da SEDUC-GO; ter cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 120 hs. na área da Educação Especial; e que fosse especialista na área da Educação Especial. Este ator passou a ser nomeado por “Profissional de Apoio à Inclusão”, **e o seu papel consistia em subsidiar o professor regente nas atividades com toda a turma** em função especificamente da presença de estudantes que possuísem Déficit Intelectual (DI) associado ou não a outro tipo de deficiência ou TEA, comprovado com laudo médico.

Mais especificamente, este documento define que este profissional tinha por atribuições:

Atuar de forma integrada com o professor regente, professor de AEE e coordenador pedagógico, inteirando-se do planejamento, subsidiando o professor regente nas adequações necessárias e específicas de cada estudante, devendo participar ativamente de todas as atividades desenvolvidas na sala de aula que atua;

Atuar em sala de aula, atendendo os estudantes que possuem deficiência intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Além disso, auxiliar pedagogicamente o professor regente junto aos estudantes com limitações motoras, paralisia cerebral, deficiência visual, deficiência auditiva, TDAH, bem como, dificuldades de aprendizagem que porventura estejam matriculados na sala de aula;

Organizar em conjunto com o professor regente, coordenador pedagógico e o professor de AEE as atividades de sala de aula de modo que o currículo seja acessível a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como, os demais estudantes com necessidades educacionais especiais. A ação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva deve levar em conta, acima de tudo, as habilidades e as potencialidades do público da Educação Especial;

Estabelecer junto ao professor regente, coordenador pedagógico e professor de AEE a avaliação para os estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo como referência a Resolução do CEE n. 194/2005, Resolução do CEE n. 005/2011 e o instrumento de avaliação para a diversidade numa perspectiva inclusiva elaborado pela Gerencia de Ensino Especial (Goiás, 2012).

A matrícula do estudante com deficiência intelectual que justificava a modulação do apoio à inclusão, que deveria auxiliar pedagogicamente o professor regente no atendimento dos demais estudantes que necessitassem de auxílio pedagógico, bem como aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagens, nesse sentido, todos os estudantes poderiam se beneficiar da assistência desse profissional. Embora tenha sido nomeado “Profissional” e não “Professor”, esse ator era considerado docente nos termos do Estatuto do Magistério e a carga

horária da função, eram de 30 ou 40 hs semanais, dependendo da matriz curricular da unidade escolar.

Outra alteração que vale ser mencionada, está relacionada a forma de trabalho, pois a **partir da publicação do Memorando nº 13/2012** esse professor especialista **passou a atuar de modo itinerante**, atendendo até seis estudantes com DI ou TEA numa unidade escolar, podendo esses estudantes estarem matriculados em uma mesma turma ou em turmas distintas do mesmo turno (Goiás, 2012, grifo nosso). Contudo, para que o atendimento ocorresse de maneira itinerante, seriam respeitadas as necessidades e habilidades dos estudantes com deficiência, e o profissional de apoio deveria organizar o cronograma de itinerância para acompanhar o estudante nas áreas e atividades que apresentasse maior necessidade de apoio.

O ensino itinerante, de acordo com o MEC (MEC/SEESP, 1995), consiste num suporte oferecido por um professor especializado ao professor regente nas classes onde consta matrículas de estudantes com deficiência.

Em 2016 foi publicada uma nova versão das Diretrizes Operacionais, que permaneceu em vigência até 2018. Referente ao Profissional de Apoio à Inclusão, essas diretrizes mantiveram os mesmos critérios para modulação, forma de atuação e nomenclatura correlatados no Memorando nº. 013/2012.

Observa-se, que as alterações realizadas nas Diretrizes Operacionais durante o ano de 2012 e 2016, foram mantidas até 2018. É importante apontar ainda, que durante este período o estado goiano não sofreu alteração de governo, o que pode estar diretamente relacionado a esse fato de não alteração desse documento (o estado de Goiás esteve sob o governo do Sr. Marconi Ferreira Perillo Jr de 2011 a 2018). As próximas alterações nas Diretrizes Operacionais ocorreriam somente a partir de março de 2019, durante o primeiro ano de governo do Sr. Ronaldo Caiado (2019- atual). Um documento de aproximadamente cento e oitenta e nove páginas (diretrizes de 2016/2017), foi reduzido em apenas 03 páginas com alusões à poucos cargos através da Portaria do GAB/SEDUC nº. 0473/2019, contudo, essa Portaria não trouxe maiores especificidades sobre a atuação desse profissional nomeado nesse documento como “Professor de Apoio”.

Em 2020 foram publicadas as Diretrizes Operacionais que permaneceriam em vigor até o final do ano de 2022. Nesse documento, esse profissional foi nomeado por “Profissional de Apoio Pedagógico”, e embora a função ainda fosse de caráter pedagógica, reduziu-se as exigências quanto ao perfil para atuação.

Do perfil:

Ter habilitação em pedagogia, magistério superior, técnico em magistério e/ou ensino médio completo; ser professor/profissional da educação em readaptação com, no mínimo, ensino médio completo; ser, preferencialmente, servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação; para contratos temporários, preferencialmente ter nível de formação completa em ensino médio, conforme contempla a legislação LBI n.º 13.145/2015, e cursando licenciaturas plenas (Goiás, 2022a, p. 132).

Embora as exigências quanto ao perfil tenham sido reduzidas, possibilitando que até mesmo contratos temporários com diploma de ensino médio; profissionais da educação readaptados com ensino médio; e técnico em magistério atuassem na função, ressalta-se, que as atribuições desse profissional eram ainda pedagógicas e esse profissional continuava sendo definido como um docente:

**atuar colaborativamente com o professor regente no processo de ensino e aprendizagem, diretamente, com os estudantes com deficiência intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento** e colaborar pedagogicamente com o professor regente, junto aos estudantes com limitações motoras, paralisia cerebral, deficiência visual, deficiência auditiva, bem como, altas habilidades/superdotação; colaborar com o professor regente, o coordenador pedagógico e o professor de AEE, quando necessário, na elaboração da avaliação para os estudantes público da Educação Especial, bem como nos relatórios descritivos de avaliação bimestral e anual; e contribuir com os registros descritivos para emissão de Terminalidade Específica, conforme orientações emanadas da Gerência de Educação Especial (Goiás, 2022a, p. 132-134, grifo nosso).

O novo documento, veio marcado por algumas incoerências, pois ao passo que se aumentavam as atribuições do Profissional de Apoio Pedagógico (como nomeado nessas Diretrizes), diminuíam-se as exigências quanto ao perfil necessário para atuação na função. Questiona-se, como que essas Diretrizes Operacionais (2020-2022) admitiam que profissionais sem formação pedagógica, como o caso de pessoas portadoras de diploma de ensino médio e sem nenhuma licenciatura plena, desenvolvessem atividades docentes, diretamente com estudantes com deficiência nas salas de aulas das instituições de ensino regulares?

Esse documento, também explicita sobre o que é vedado ao Profissional de Apoio Pedagógico:

É vedado ao profissional de apoio pedagógico assumir a rotina de atribuições dos docentes da unidade educacional ou atividades de suporte administrativo ou operacional no período que estiver modulado na função. Atender alunos com problemas de indisciplina e ou transtornos de aprendizagem – TDA, TDAH, TDH (Goiás, 2022a. 134).

Ao passo que nos primeiros documentos estes alunos tinham direito do profissional ou mesmo de indiretamente receber atendimento caso o Professor de Apoio estivesse modulado na turma onde houvesse estudantes com dificuldades de aprendizagens, a partir dessas Diretrizes Operacionais, passa a ser vedado essa atuação por parte desse profissional. Ou seja, ele não deveria subsidiar o trabalho do regente com a turma, mas sim, apenas com alguns alunos específicos, perdendo aspectos que possibilitariam uma atuação na perspectiva colaborativa.

Ao passo que essas Diretrizes Operacionais admitiam que profissionais sem formação em nível superior atuassem na função que era pedagógica, muitas unidades de ensino da rede estadual começaram a contratar profissionais sem tal formação para atuarem como Professores de Apoio.

A Portaria n.º 1492, de 10 de março de 2022, teve por objetivo estabelecer alterações nessas Diretrizes e trouxe a correção indispensável quanto ao perfil requerido para a modulação desse profissional, que “deverá ser pedagogo efetivo, ou se contrato temporário, ter nível superior, com preferência para pedagogos” (Goiás, 2022b). Embora essa ratificação tenha corroborado quanto a formação inicial exigida, observa-se, que essa Portaria não voltou a exigir que esse profissional fosse especializado em Educação Especial ou conhecimentos específicos da área, como era exigido antes.

No entanto, ainda neste mesmo ano (2022), quando a nossa pesquisa estava em desenvolvimento, foi elaborada uma nova Diretriz Operacional que nortearia o trabalho das unidades de ensino Goianas durante o ano de 2023. Esse documento trouxe alterações que impactaram nos serviços e recursos de apoio especializados ofertados aos estudantes com deficiência dessa rede de ensino, e o serviço de AEE que até então era ofertado nas classes comuns de maneira colaborativa pelo Professor de Apoio, foi extinto.

É primordial enfatizar, que muitos municípios e instituições educacionais da rede estadual Goiana, não dispõem de oferta de SRM equipadas e serviços de AEE em SRM. Em 2022 somavam-se, 350 SRM em todo estado para atender os dezessete mil estudantes com deficiência matriculados na rede de ensino, onde a maior parte, segundo nota emitida em 27 de janeiro de 2022 no site da SEDUC-GO, são estudantes com deficiência intelectual e autistas, e nesse quantitativo, há também matrículas de estudantes com altas habilidades/superdotação, deficiência física, visual e auditiva.

Em uma entrevista cedida em dezembro de 2022 ao jornal o Popular, a Secretária Estadual de Educação Fatima Gavioli relatou que visitou várias escolas de Goiás que contava com SRM, e que a maioria delas, não apresentava boas condições de infraestruturas: “eram

sempre as salas mais escuras, mal iluminadas, abafadas e nos fundos das escolas” e que todas passariam por um processo de padronização (Amoury, G1, 2022).

Em artigo intitulado “o atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de Educação Especial para inclusão escolar”, Bueno (2016) analisou o resultado dos programas de ações voltados ao atendimento da população da Educação Especial, com ênfase no AEE, por meio das SRM. Sua análise centrou neste programa porque segundo o autor, constituiu ação fundamental implementada pelo MEC de forma a incrementar os processos de inclusão escolar. Bueno (2016) apontou que uma das críticas mais comuns, tanto de políticos quanto de pesquisadores, era de que o ensino ofertado aos alunos com deficiência antes da promulgação da Declaração de Salamanca estava centrado na correção das suas características, e que o modelo inclusivo vigente, desconsiderava as modificações que deveriam ser efetivadas tanto nas políticas quanto na organização escolar para receber esses estudantes.

As SRM foram caracterizadas como um espaço provido de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que deveria ser utilizado para auxiliar a escolarização de estudantes público da Educação Especial incluídos em sala de aula do ensino regular. Bueno (2016) reiterou que a estruturação das SRM impediu o trabalho colaborativo do professor especialista junto ao professor regente, e quando muito, essa ação colaborativa era somente entre o professor capacitado e especializado; que as medidas previstas nesse espaço são voltadas para o atendimento específico do aluno; que suas atividades são centradas nas manifestações e dificuldades originárias da deficiência; e que esse tipo de atendimento, deve ser reconsiderado, sob o risco de permanecermos com resultados de desempenhos escolares baixíssimos. Pesquisadores como Baptista (2011), Bueno e Marin (2011), Bueno (2012), Garcia (2006), Kassar (2012), Nabuco (2010), Silva (2014), Silveira (2006) e Meletti (2014) também substanciam tal apontamento através de seus estudos.

Embora existam ressalvas sobre esse tipo de atendimento proposto pela PNEE-PEI de 2008, para apoiar estudantes público-alvo da Educação Especial escolarizados em classe comum, ele continua sendo ofertado em muitas redes ensino em âmbito nacional. Para Mendes (2023) esse tipo de serviço concentra a diferença na escola: “é a sala “diferente”, para o aluno “diferente” com professor “diferente” para oferecer um ensino “diferente”.

Em muitas instituições de ensino da rede estadual Goiana, não é ofertado esse atendimento por falta de SRM equipadas, e onde há a oferta desse serviço, é válido questionar como tem ocorrido a frequência dos estudantes a esses ambientes, o que não significa que

esse serviço quando ofertado responda necessariamente as necessidades educacionais dos estudantes.

Segundo a PNEE-PI de 2008 o AEE nas SRM deve ser ofertado no contraturno de ensino, o que o torna ainda mais desafiador considerando que muitos alunos públicos da Educação Especial, que teriam direito a esse serviço, estudam em escolas de tempo integral, e não tem disponibilidade de contraturno para frequentar esses ambientes (Silva, 2022); tem também o caso de estudantes que residem em zona rural e que a própria jornada impossibilita a frequência. Ademais é genuíno pressupor que todo apoio que os mais diferentes alunos demandam pode ser remediada por uma espécie de atendimento extraclasse, de duas ou três horas semanais, enquanto que os demais alunos permanecem em classes comuns, com professores que acumulam muitas dúvidas sobre como ensiná-los, e numa escola que, comparativamente, tem um dos piores desempenhos do planeta (Mendes, 2023).

Contudo, o único serviço de AEE ainda disponibilizado para a maioria dos estudantes com deficiência das escolas da rede estadual de ensino, era o exercido pelo Professor de Apoio na sala de aula comum. E agora, com a não oferta desse serviço, restou a essa população, somente o atendimento prestado pelo profissional de apoio escolar, previsto na PNEE-PEI de 2008 e ratificado na LBI de 2015 como sendo o cuidador do estudante com deficiência.

Problematiza-se, que o serviço exercido pelo profissional de apoio escolar tem sido ofertado em muitos estados brasileiros como sendo um serviço de AEE nas classes comuns, contribuindo assim, com a precarização da Educação Especial, uma vez que as atividades desenvolvidas por esse profissional, não podem ser de cunho pedagógico. Constatou-se, que na rede de ensino Goiana, o serviço desse profissional já era disponibilizado aos estudantes com deficiência que dele demandavam, e era exercido pelo Profissional de Apoio Administrativo de Higienização, desde a publicação do Memorando da Gerência de Ensino Especial n.º 13/2012. Consta nesse Memorando, que esse profissional, entre outras atribuições, deveria apoiar o estudante em todas as atividades realizadas, evitando o seu isolamento nos diversos ambientes da unidade escolar:

o profissional de apoio administrativo de higienização deverá atender o estudante com deficiência que apresenta dificuldade na locomoção e na realização das atividades de vida diária (vestir-se, banhar-se, alimenta-se, necessidades fisiológicas, entre outras) e/ou dificuldade comportamental em sala de aula e em outros ambientes da unidade escolar (Goiás, 2012).

Também estava previsto a oferta desse serviço nas Diretrizes Operacionais de 2016/2017 e nas Diretrizes Operacionais de 2020/2022, sendo que nesta última, esse profissional foi nomeado por Profissional de Apoio Escolar- Higienizador. Quanto ao perfil, exigia-se nesses documentos, que este ator, tivesse o ensino médio completo, fosse preferencialmente efetivo e do mesmo sexo do estudante que seria atendido.

A extinção da função do Professor de Apoio em Goiás foi embrionada pelo Projeto de Lei - PL n.º 10.882/22, proposto pelo governo de Ronaldo Caiado (2019-2026). Esse PL objetivou alterar o estatuto do magistério dos servidores estaduais de Goiás e tomar outras providencias, dentre elas, a mudança do cargo de Professor de Apoio para a figura do “Profissional de Apoio Escolar”. Após a aprovação da PL na assembleia legislativa de Goiás, sancionou-se, a Lei n.º 21.682, de 15 de dezembro de 2022, que altera o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério e as normas de trabalho dos profissionais da SEDUC-GO (esse estatuto era regido pela Lei n.º 13.909, de 25 de setembro de 2001).

Com a extinção da função do Profissional de Apoio Pedagógico em Goiás, foram mantidos somente os seguintes serviços: a) Professor de AEE (SRM); b) Profissional de Apoio Escolar; c) Intérprete de Libras e Intérprete de Língua Indígena. Extinguindo por vez os serviços do Professor de Apoio (Goiás, 2023).

Quanto ao perfil, as Diretrizes Operacionais de 2023 reiteram que o Profissional de Apoio Escolar:

Tenha formação de nível superior, preferencialmente em pedagogia e psicólogos; não exerça atividades relacionadas ao magistério; tenha sensibilidade aprimorada, empatia, poder de convencimento e competência para gerir conflitos – resiliência; tenha habilidade, flexibilidade e agilidade para o trabalho em equipe e; tenha seriedade e comprometimento profissional (Goiás, 2023, p. 48).

Nota-se, que embora a função definida para esse profissional não seja pedagógica, lhe é exigido formação em nível superior preferencialmente em pedagogia ou psicologia, sendo que para desenvolver tal função, bastava ter o ensino médio e formação em serviço na área da Educação Especial.

Quanto as atribuições, é exigido que o Profissional de Apoio Escolar:

Auxilie e oriente nas atividades de vida diária, como alimentação, higienização e locomoção; acompanhe o estudante com **DI e/ou TEA** nas atividades escolares, auxiliando no posicionamento em sala de aula e na organização do material escolar;

dê suporte à turma para que o professor regente realize as atividades de acompanhamento e orientação aos estudantes com **DI e/ou TEA** as quais devem ser flexibilizadas pelo professor regente, de modo a atender ao currículo e às especificidades de cada estudante;

**faça observações necessárias ao professor regente** para que este tenha condições de promover as **flexibilizações curriculares necessárias**, a fim de atender às especificidades do estudante com **DI e/ou TEA**. Essas observações devem ser registradas em relatórios periódicos, sob orientação da GEE/SEDUC;

atue junto ao estudante com DI e/ou TEA em todas as demandas que não contemplem técnicas e/ou procedimentos identificados com profissão legalmente estabelecidas (Goiás, 2023, p.48, grifos nossos).

Essas Diretrizes Operacionais, além de exigir formação de profissões legalmente estabelecidas, exigem também que esses profissionais desenvolvam atividades que não são da sua competência, como fazer observações de cunho pedagógicos para que o professor regente tenha condições de flexibilizar o currículo para os estudantes com **DI e TEA**.

Questiona-se, se esse público necessita desse tipo de auxílio nas suas atividades de vida diária, como alimentação e higienização. Nota-se, que em nenhum momento foram citados como público para receber esse atendimento, estudantes com deficiência física, visual e/ou paralisia cerebral.

A presença do Profissional de Apoio Escolar nas escolas é uma realidade cada vez mais frequente. A literatura aponta que o suporte desse profissional é importante para favorecer a participação e aprendizagem de alguns estudantes público da Educação Especial nas escolas, e que é possível questionar em muitos casos, a real necessidade dos estudantes de terem acesso ao serviço desse profissional, e os argumentos utilizados pelos gestores, professores e famílias que demandam desse profissional (Lopes e Mendes, 2021).

Essas autoras mapearam cinco categorias diferentes utilizadas como justificativas para a solicitação do serviço desse profissional: questões relacionadas à necessidade de promover a participação e aprendizagem; apoiar estudantes com comportamentos desafiadores; oferecer suporte pedagógico específico a estudantes com dificuldades motoras; oferecer ajuda em cuidados pessoais básicos (locomoção, higiene e alimentação) e evitar que os estudantes que recebem o serviço atrapalhem suas turmas, tirando-os da sala de aula.

Lopes e Mendes (2021, p. 14) reiteraram que foi possível identificar um cenário que oscila entre justificativas adequadas e inadequadas acerca da necessidade desse serviço, e que as inadequadas visam suprir a ausência de suportes mais adequados, como por exemplo, recursos de tecnologia assistiva, escassez de recursos humanos, como de professores de Educação Especial, consultorias de profissionais da equipe multidisciplinar e, até mesmo, para cobrir lacunas na formação de professores. “Assim, sendo o Profissional de Apoio Escolar é uma das únicas possibilidades de suporte nas escolas e o mais barato, acaba sendo visto como personagem principal para garantir a política de inclusão escolar, conforme

também apontam outros estudos (Assali, 2006; Giangreco, 2010)” (Lopes e Mendes, 2021, p. 15).

Ressalta-se que a recente mudança na oferta de serviços aos estudantes públicos da Educação Especial em Goiás, tem causado uma grande repercussão e gerado muitos questionamentos. Educadores, pais de estudantes, advogados, sindicato dos trabalhadores da educação (Sintego) e comunidade civil de modo geral, tem problematizado, que ofertar um único tipo de serviço para atender indiscriminadamente todos os alunos público da Educação Especial, representa o retrocesso e a precarização na inclusão educacional, e se mostram bastante preocupados com os impactos que essa medida poderá causar na escolarização dessa população (Amoury. G1, Globo, 2022).

Diante do anúncio da alteração, ainda em 2022, pais e professores apontaram que a medida causaria prejuízo aos estudantes. O jornal “O Popular” de 05 de maio de 2023, trouxe uma matéria intitulada “Para pais, retirada de Professor de Apoio prejudicou alunos da rede estadual de Goiás”. Nessa matéria, familiares relatam que seus filhos, que são estudantes com deficiência, têm sofrido perda no ritmo para a realização das atividades em sala, tirado notas baixas e demonstrado falta de interesse em continuar com os estudos.

Jennifer Alvim, mãe de um estudante dessa rede de ensino, relatou a esse jornal, que seu filho diagnosticado com TEA, contava com o auxílio de Professor de Apoio desde os anos iniciais do ensino Fundamental. Em 2023, este estudante estava cursando o 7º ano do ensino Fundamental e contando somente com o auxílio do Profissional de Apoio Escolar. Essa mãe apontou:

Estou mandando meu filho para a escola por questão de rotina. Agora colocaram cuidador (profissional de apoio escolar). Ele não precisa de cuidador, ele precisa de Professor de Apoio. Criança não vai para escola só para usar banheiro e comer. Ela vai para ter ensino pedagógico e socializar (Jennifer Alvim, 2023).

Segundo relato dessa mãe ao jornal O Popular, os professores regentes não estavam conseguindo acompanhar toda a turma na qual o seu filho se encontrava matriculado e dar o auxílio que os estudantes com deficiência necessitam. Jennifer Alvim defende a essencialidade do Professor de Apoio na rotina escolar, e reiterou que esse ator era também o responsável por fazer a ponte entre o estudante com deficiência e o professor regente, e que tal mudança, é um retrocesso na educação inclusiva. Relato similar foi proferido pelo pai de uma estudante do 7ª ano do ensino Fundamental. Luciano Almeida, disse que sua filha tem Síndrome de Down, e que a partir do momento que a professora foi retirada da sala, a dificuldade dela relacionada a aprendizagem, aumentou muito. Relatou que a professora

regente não conseguia dar a atenção que a criança necessitava, porque ela tinha uma sala inteira para dar assistência.

Nessa reportagem, também consta a fala da professora Romênia de Sousa, que lamentou a retirada desses profissionais das salas de aula e disse que está havendo uma exclusão das pessoas com deficiências nessa rede de ensino, e estes estudantes não estavam sendo incluídos em todos os processos educativos pois as salas de aulas estavam muito cheias, os professores não estavam conseguindo atender todos juntos, além do mais, não possuíam formação para atuar na prática com esses estudantes, e problematizou: “Como que a gente trata as diferenças como se fossem iguais”?

O jornal “O Popular”, na ocasião, também ouviu o Gerente de Educação Especial da SEDUC, Weberson de Oliveira Morais, que reiterou que a mudança não estava sendo um processo fácil, estava causando desgaste e repercutindo bastante em Goiás, mas que estava em consonância com as Leis Federais 13.146/2015 (LBI) e 12.764/2012 (dispõe sobre a política Nacional de proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista/TEA). Conforme a fala do gerente da pasta da Educação Especial, o fim do Professor de Apoio não significou o fim do serviço de apoio ao estudante com deficiência, e que os servidores das escolas iriam atuar em conjunto para definir um plano educacional para cada aluno que necessitasse de atendimento educacional diferenciado, e que o primeiro passo seria realizar o plano escolar individualizado para que fossem identificadas as potencialidades e fragilidades desses estudantes.

Quanto a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, o gerente da Educação Especial da SEDUC, explicou que eles seriam responsáveis por fazer o apoio do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência: se o estudante está numa turma que demanda serviços de alimentação, desempenhará o papel de alimentador; se a demanda for de higiene, será higienizador; se o estudante for cadeirante e precisar de ajuda para se locomover, ele fará a locomoção; se tiver dificuldade motora e não conseguir copiar, ele será um copista; se o aluno não consegue ler, será um leitor. Por outro lado, este profissional fica vedado de fazer o trabalho inerente ao professor regente (Por Braga, Gabriella. O Popular, 2023).

Os dados da SEDUC-GO (2023) indicaram que o quantitativo de estudantes público da Educação Especial matriculados na rede estadual de ensino teve um aumento de 28,4% do ano 2018 para 2023. Em 2018, eram 16.505 estudantes, em 2022, eram mais de 19,5 mil e em março de 2023, constava mais de 21 mil matrículas desses estudantes na rede estadual de ensino de Goiás. A SEDUC apontou também que não existe déficit de Profissionais de apoio escolar na rede estadual, e que a pasta atua com a oferta sob demanda. Então, quando o aluno

matriculado “precisa de apoios significativos para a execução de atividades de alimentação, higiene, locomoção e demais atividades escolares” a escola solicita o serviço, comprova a necessidade via relatório pedagógico, de caráter diagnóstico, e a equipe de profissionais da Gerência de Educação Especial avalia a necessidade (SEDUC-GO, 2023).

Depreende-se, após essa nota emitida, e pela observância do percurso das políticas de inclusão desenvolvidas pelos estados brasileiros, em que cada um interpreta e encena a política a sua maneira, que o crescente número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares tem inviabilizado a oferta desse tipo de atendimento nas salas de aulas comuns. Inicialmente, o atendimento realizado pelo Profissional de Apoio Pedagógico era destinado à um grupo mais diversificado de estudantes que apresentavam necessidades educativas especiais, em seguida esse atendimento foi restrito à um grupo específico de alunos. Dando sequência, esse serviço voltou a ser realizado de maneira itinerante, porém, por um docente especializado em Educação Especial, até que essa oferta em classe comum foi abolida por completo ou, pelo menos, deixou de ser realizada por um profissional especializado, que é a situação cruel que vivenciamos na atualidade. No entanto, retirar os professores especialistas em Educação Especial que atuavam nas salas de aulas comuns, sem apresentar uma proposta de suporte e intervenção pedagógica, precariza e dificulta a escolarização dos alunos públicos da Educação Especial, pois o profissional de apoio escolar não substitui o Professor de Apoio, pois suas funções são distintas e os alunos que requerem apoio também são.

### **1.5 Recomendação da Literatura Sobre o Apoio à Inclusão Escolar: O Sistema de Suporte Multicamadas**

As transformações sociais e econômicas têm impactado e desafiado as escolas públicas a ofertar um ensino que proporcione aprendizagem para todos. Com a pandemia do Covid-19, houve um fechamento prologando das escolas, o que acentuou as desigualdades educacionais principalmente para as populações mais vulneráveis, como é o caso dos estudantes com deficiência (Mendes, 2023).

Essa autora aponta, que o sistema de suporte à inclusão escolar existente atualmente na Educação Básica é inefetivo, na medida que não gradua os níveis de suporte de acordo com as diferentes necessidades dos estudantes; e custoso em termos financeiros, pois espera-se o problema agravar para remediar, oferecendo os chamados reforços, apoio ou AEE, implicando na contratação de pessoal adicional, aumento de jornada de trabalho, contratação

de consultorias, programa de formação ou ainda, material didático diferenciado, e assinala que:

[...] quanto pior for a qualidade da educação oferecida pela escola, maior é a demanda por remediação, e isso pode acarretar no aumento da identificação de estudantes com dificuldades ou deficiências, de falsos positivos, super-representação de estudantes de minorias, além de variabilidade e subjetividade nos processos e critérios de identificação, que ficam mais sujeitos a vieses (Mendes, 2023, p. 237-238).

Tudo isso envolve custo para os estudantes, professores, escolas e sistemas de ensino. Além disso, “alunos com o mesmo tipo de deficiência apresentam necessidades de suporte muito diferentes”. Em funções dessas dificuldades, Mendes (2023) aponta que na literatura existe uma proposta de modelo, advindo no campo da saúde pública e setores sociais, que se propõe a investir mais na prevenção de problemas, tanto comportamentais quanto de desempenho acadêmico, para superar as fragilidades do modelo remediativo. Trata-se, do Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC), que se originou do modelo multicamadas de saúde pública e que passou a ser recomendado também para se pensar em suportes na área de Educação Especial (Munõz; Mrazek; Haggerty, 1996; Marsh; Mathur, 2020). Na literatura, esse sistema de apoio assume variados nomes: “Abordagem Multinível” (Portugal, 2018); “sistema de suporte multicamada” nos Estados Unidos da América (E.U.A), “modelo de intervenção em camadas” na Finlândia (Jahnukainen; Ikonen, 2016) e “modelo de resposta graduada” na Inglaterra (Mitchell, 2014).

A proposta do SSMC como concebido nos E.U.A, engloba duas propostas: as “Intervenções e Suportes Comportamentais Positivos”, com foco nos problemas de comportamentos e emocionais dos estudantes, e o modelo de “Resposta à Intervenção”, com alvo nos problemas de desempenho acadêmico dos estudantes.

Para Mendes (2023), existem três grupos de estudantes do público-alvo da Educação Especial em termos de necessidades e suportes: o grupo “A”; é formado por 80% dos estudantes que apresentam dificuldades leves do domínio acadêmico ou problemas comportamentais/emocionais que podem ser sanadas com intervenções universais que beneficiam a todos os alunos. Este grupo precisa de ensino de qualidade, maior intensidade de acompanhamento do professor regente com estratégias diferenciadas de ensino. Uma intervenção mais precoce irá evitar atrasos na aprendizagem de estudantes desse grupo.

O grupo “B”; é formado por 15% dos estudantes público-alvo da Educação Especial, esses alunos apresentam dificuldades acadêmicas e de desenvolvimento, podem ser identificados mais precocemente ainda na infância, e requerem intervenções mais

direcionadas. Precisam de um ensino de qualidade, mas só o ensino ofertado na classe comum não é suficiente, estes estudantes irão precisar de serviços especializados em métodos e técnicas diversificadas que não são ofertadas no contexto da classe comum, como por exemplo (ensino de braile, libras, comunicação alternativa ampliada, uso de recursos de alta tecnologia assistiva, etc.).

O grupo “C”; formado por (3 a 5%) dos estudantes que apresentam dificuldades intensivas e abrangentes em todos os domínios. São identificados precocemente e as vezes tem impedimentos múltiplos severos e necessidades de apoios variados, com equipes de apoio multidisciplinares, serviços especializados, professores e profissionais da Educação Especial, requerem substituição curricular (tomando o currículo comum como referência).

Contudo, Mendes (2023) substancia que essa classificação não é baseada e nem tem relação com categorias de deficiência, pois dentro desses três grupos pode ter alunos com DI, DV e/ou TEA, e que nos pressupostos da inclusão, não tem como generalizar quais são as práticas ideais em função da categoria da deficiência, pois as categorias só funcionavam quando os alunos eram separados com base na deficiência. Para a autora, as classificações na perspectiva da inclusão acontecem com base nos níveis e intensidades de apoio que os alunos precisam e a PNEE-PEI (2008) propõe que as intervenções focalizadas sejam para todos os estudantes.

A maioria das versões de um SSMC inclui três camadas ou níveis de suporte ou apoio:

**O nível 1**, chamado de universal, é fornecido a **todos os alunos, todos os dias**, inclui os currículos adotados e os métodos e materiais de instrução relacionados, e os esforços são aplicados para criar resultados de aprendizados ideais baseados no currículo padrão; **no nível 2**, a intervenção **é para alunos selecionados de maneira direcionada para reduzir ou eliminar** as dificuldades específicas de aprendizagem ou de comportamento, na medida em que forem identificadas; e **no nível 3**, os **esforços são dirigidos a problemas de aprendizagem ou comportamentais significativos e crônicos**, para melhorar o sucesso do aluno o máximo possível. Assim, os níveis e 3 exigem oferta de subtipos específicos de instrução ou intervenções para determinados estudantes, sendo a diferença entre eles de intensidade (Mendes, 2023, p. 242, grifos nossos).

Nota-se, que o sistema SSMC propõe uma inversão no investimento em termos de políticas públicas, pois no lugar de se priorizar a remediação, a criação de serviços adicionais para alunos que fracassam ou que estão susceptíveis ao fracasso escolar, investe-se na prevenção, ou seja na melhoria de medidas universais no ensino da classe comum, que visa beneficiar todos os alunos. Para construir os três níveis, isso implica de na prática, reorganizar todos os serviços de apoio oferecidos na escola aos estudantes com dificuldades.

Segundo Mendes (2023), a literatura atual aponta que as políticas de inclusão devem melhorar a escola para todos, e não concentrar em criar espaços e programas específicos para responder às diferenças de alguns alunos, como se o problema da aprendizagem fosse exclusivamente deles, e não da baixa qualidade do ensino de modo geral. Por fim, assim como a autora, também entendemos, que é necessário desmistificar os alunos público-alvo da Educação Especial, suas necessidades e o ensino do qual precisam e para que isso ocorra, os professores do ensino comum e especializados precisam trabalhar colaborativamente com a construção de uma escola que beneficie todos os estudantes, e a ideia de que o aluno com deficiência é da Educação Especial, do AEE ou da sala de recurso precisa ser desconstruída.

## II - PERCURSO METODOLÓGICO

Nessa seção, serão apresentadas as perspectivas metodológicas adotadas bem como o caminho percorrido no processo de acesso e produção dos dados. Na escolha do caminho metodológico do estudo, considerou-se como referenciais teóricos vinculados a uma proposta de estudo para a linha de pesquisa da qual o estudo faz parte: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão da Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Logo, será abordado: a) sobre a caracterização da investigação, definida como qualitativa de abordagem descritiva; b) sobre os procedimentos de acesso e produção dos dados que aconteceram por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas; c) sobre o contexto e os participantes da pesquisa; e d) sobre os procedimentos de análise e interpretação dos dados que foram realizados baseados no procedimento metodológico denominado Núcleos de Significação.

### 2.1 Gênese da Pesquisa

O estudo em questão se encontra vinculado à proposta de pesquisa da linha “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão”, de autoria da Prof. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende, intitulado “Atuação e Formação Docente: Recursos, Serviços e Metodologias Especializadas para a Inclusão Escolar”. A referida proposta objetiva descrever, analisar e refletir sobre a atuação docente e a implementação de recursos, serviços e metodologias especializadas na escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação a partir das políticas, práticas e formação docente, e foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFCAT sob o Parecer nº 5.450.622.

Os objetivos específicos da proposta de pesquisa matricial são: 1) analisar as políticas, práticas e a formação docente para implementação de metodologias especializadas: tecnologia assistiva- (TA); desenho universal da aprendizagem – (DUA); ensino diferenciado e ensino colaborativo; 2) Elaborar, implementar e avaliar programas de formação colaborativos para implementação de recursos, serviços e metodologias especializadas; e 3) Descrever e analisar o papel da escola e a atuação dos professores regentes, professor de AEE e profissional de apoio à inclusão. Sendo essa última proposição, a que mais se aproxima da proposta deste estudo de pesquisar sobre a atuação, formação e práticas pedagógicas do Professor de Apoio à inclusão na rede pública estadual de Goiás. Portanto, não foi necessário que o estudo fosse

avaliado pelo Comitê de Ética, visto que é parte integrante da referida proposta de pesquisa já aprovada.

Em atendimento às normas éticas, as unidades escolares e os participantes dessa pesquisa receberam nomes fictícios para que seus anonimatos e privacidades fossem assegurados.

## **2.2 Caracterização da Investigação**

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com técnica de produção de dados baseada em entrevistas semiestruturadas e questionários. Minayo (2002) descreve a pesquisa qualitativa como sendo um tipo de estudo que responde a questões particulares e que trabalha com um universo de significados, “[...] e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p.21-22).

Ao conceituarem o estudo qualitativo, Bogdan e Biklen (1982, p.12-14) enfatizaram que “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”; tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados; todos os dados da realidade são considerados importantes e predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

De acordo com os estudos de Rey (2010, p.81), a investigação qualitativa envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, sendo que esse local é o cenário social que constitui o fenômeno estudado, e que, por sua vez, é constituído por ele. Oliveira (2008, p. 60) compreende que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo minucioso de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas, entre outros. Para o autor, esse procedimento busca informações fidedignas para explicar o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa.

Embasadas nos estudos de Bauer, Gaskell e Allum (2002), definiu-se que a pesquisa seria de caráter descritivo, pois durante o seu desenvolvimento se priorizou descrever sistematicamente fatos e características de uma determinada população ou área de interesse.

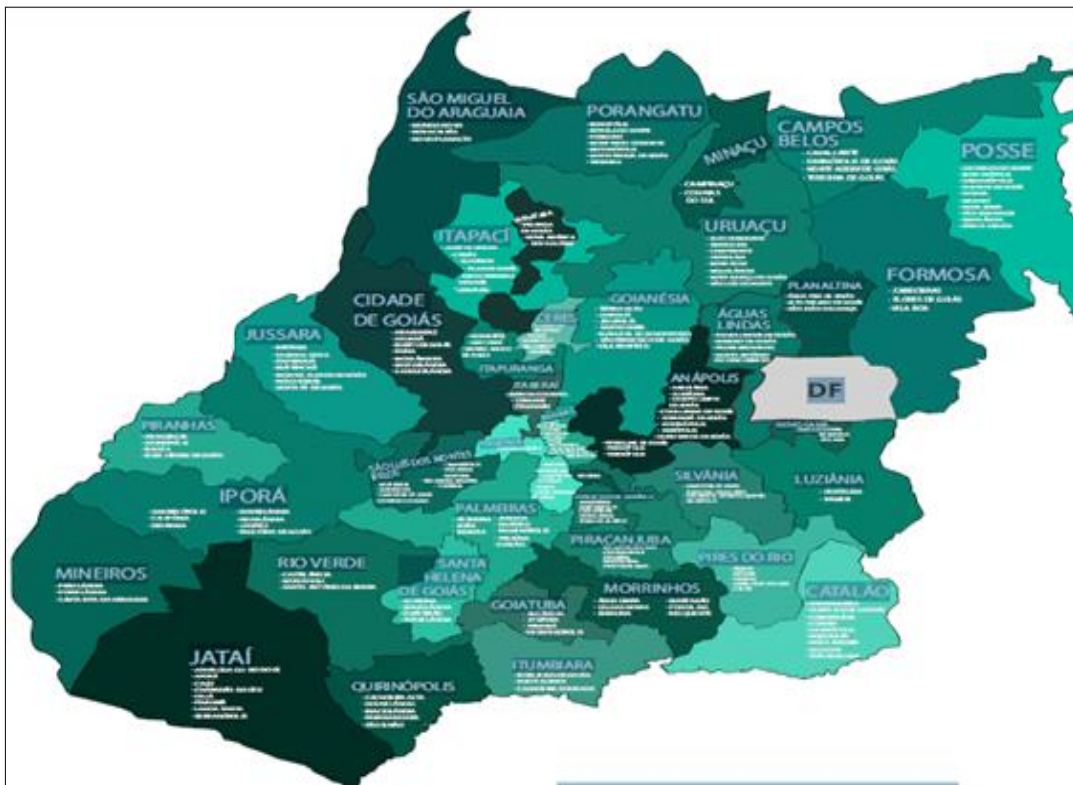
Para Gil (2011) e Triviños (1987), a pesquisa descritiva geralmente ocorre quando o pesquisador pretende descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade e características de uma amostra ou população. Portanto, ao definir esse estudo como

qualitativo de tipologia descritiva, não houve preocupação apenas com o produto, considerou-se relevante todo o processo e as transformações ocorridas. Nesse sentido, o que os participantes pensam, o modo como se sentem, suas expectativas e práticas são importantes e foram consideradas.

### 2.3 Contexto e Participantes da pesquisa

O contexto da pesquisa inclui instituições educacionais vinculadas à SEDUC-GO, CRE da cidade de Campos Belos-GO. A referida CRE tem as seguintes cidades jurisdicionada ao seu município: Campos Belos, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás, Teresina de Goiás, e Divinópolis de Goiás. Segue abaixo a Figura 1, em que consta o mapa das 40 Coordenações Regionais de Educação do Estado de Goiás, podendo-se visualizar a CRE de Campos Belos-GO e as suas cidades jurisdicionadas.

Figura 1 - Mapa das Coordenações Regionais de Educação do Estado de Goiás



Fonte: SEDUC-GO/2023.

A CRE está localizada em Campos Belos-GO, cidade polo regional da área nordeste de Goiás e parte do Tocantins, fica a 400 quilômetros de Brasília e a 630 km da capital

Goiana. Sua população, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), era de 20.124 habitantes em 2021. Cercada de montanhas por todos os lados, a cidade cresceu baseada na pecuária, porém o comércio domina o cenário econômico, alimentando o seu crescimento e atendendo vasta área do norte de Goiás e sul do Tocantins.

No decorrer do ano letivo de 2022, foi solicitada à CRE a autorização para o desenvolvimento do estudo nas escolas estaduais sob sua jurisdição, onde seria pesquisado sobre a “Atuação, Formação e Práticas Pedagógicas do Professor de Apoio à Inclusão na Rede Pública Estadual de Goiás”. Mediante o consentimento da coordenadora regional, levantou-se, junto ao mediador da inclusão da CRE, o quantitativo de escolas estaduais por município, de alunos da Educação Especial atendidos e de profissionais que atuavam como professores de AEE nas classes comuns. Além dos docentes efetivos que atuavam como Professores de Apoio, foi constatado que contratos temporários desenvolviam a função, e nem sempre tinham formação pedagógica em nível superior ou cursos na área da Educação Especial.

Embora essa população não seja o público definido pelos critérios de inclusão da pesquisa, apresenta-se esses dados para elucidar com maior fidedignidade os resultados evidenciados sobre o perfil dos profissionais que desempenhavam a função nas unidades de ensino estaduais de Goiás. Na Tabela 01 é apresentado um panorama geral da CRE de Campos Belos contemplando esses dados:

**Tabela 1 – Visão Geral da CRE de Campos Belos-GO (2022)**

<b>Município</b>	<b>Escolas estaduais</b>	<b>Professores de Apoio (Efetivos)</b>	<b>Contratos temporários (superior)</b>	<b>Contratos temporários (ensino médio)</b>	<b>Alunos EE matriculados por escola</b>
<b>Campos Belos</b>	04	06	08	04	29
<b>Monte Alegre de Goiás</b>	02	04	06	02	21
<b>Divinópolis de Goiás</b>	02	02	02	02	11
<b>Teresina de Goiás</b>	01	—	01	03	04
<b>Cavalcante</b>	01	01	—	01	05
<b>05</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>70</b>

Fonte: Mapa de Modulação da Gerência de Educação Especial- CRE Campos Belos-Go/outubro de 2022. Tabela elaborada pela pesquisadora.

Como apresentado na Tabela 1, verifica-se que a CRE de Campos Belos conta com dez instituições de ensino estaduais distribuídas nos seus municípios jurisdicionados. No ano de 2022, o censo registrou a matrícula de 70 estudantes público da Educação Especial nessa

regional de ensino e a CRE contava ao todo com 42 profissionais modulados como professores de Apoio distribuídos nas escolas desses municípios, sendo: 13 docentes efetivos com formação em Pedagogia, e 29 contratos temporários (destes, 17 possuíam formação em Pedagogia e outros 12 tinham apenas diploma do Ensino Médio). Nota-se que 12 contratos temporários não possuem licenciaturas em nível superior, mas ainda assim, atuavam em função docente.

No que diz respeito ao quantitativo de instituições educacionais na cidade polo que abriga a CRE, computa-se na cidade de Campos Belos: quatro instituições de ensino da rede estadual, 11 da rede municipal, duas instituições da rede privada, um campus da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e um campus do Instituto Federal Goiano (IF).

Das quatro escolas da rede estadual da cidade polo, duas funcionam em tempo integral e ofertam a segunda etapa do Ensino Médio. As outras duas também ofertam os Ensinos Fundamental e Médio, porém de maneira parcial, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Das 11 instituições de ensino vinculadas à rede municipal: sete ofertam o Ensino Fundamental I e II; uma funciona como Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e atende crianças a partir de 01 ano e até 05 anos, desde que já andem e consigam se alimentar pelo menos de maneira parcial; e as outras três instituições são creches que atendem crianças a partir de 01 ano até 03 anos. Considera-se para efetivação da matrícula os mesmos critérios postos anteriormente, pois o município alega que não tem pessoal disponível suficiente para atender crianças a partir de 0 (zero) anos.

É pertinente esclarecer que ao se iniciar os estudos em março de 2022, a rede pública estadual de Goiás ofertava os serviços de AEE nas classes comuns, e toda unidade de ensino que tinha matrícula de estudantes com deficiência intelectual associada ou não a outro tipo de deficiência ou TEA contava com a modulação de professores de apoio. Esses profissionais, atuavam de maneira itinerante atendendo até seis estudantes na mesma escola e no mesmo turno de atuação. Tinha casos, em que esse profissional não atuava de modo itinerante, prestando serviços em uma única turma, e colaborando pedagogicamente com o professor regente no processo de ensino daqueles estudantes que necessitavam de apoio constante (Goiás, 2022, p. 133-134). Para definir se o apoio atuaria de maneira itinerante ou não, considerava-se, segundo as Diretrizes Operacionais, o nível de apoio que os estudantes da Educação Especial demandavam.

Assim, esse serviço de AEE, fora ofertado nas classes comuns das instituições de ensino da rede pública de Goiás até o final do ano letivo de 2022. A função era considerada pedagógica e deveria ser exercida por um docente do magistério (Portaria nº 1.492 de 10 de

março de 2022). Obstante, como demonstram os dados desse estudo, os requisitos exigidos para atuar na função nem sempre foram respeitados, pois constatou-se na regional onde o estudo foi desenvolvido, que profissionais sem formação em nível superior atuavam nas classes comuns como Professores de Apoio.

Com a publicação das Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da SEDUC - GO que entraria em vigor no ano letivo de 2023, o serviço de AEE deixou de ser ofertado nas classes comuns, ou, pelo menos, deixou de ser realizado por um docente especializado em Educação Especial. O serviço de apoio especializado que atualmente substitui o serviço que antes era realizado pelo Professor de Apoio é de cunho administrativo, exercido pelo profissional de apoio escolar, e não é considerado um serviço de AEE nas classes comuns.

As Diretrizes Operacionais de 2023 (Goiás, 2023, p.48-49), norteiam que para ser modulado como profissional de apoio escolar, é exigido que o servidor tenha formação em nível superior, preferencialmente, em Pedagogia ou Psicologia, e, se servidor efetivo, seja com readaptação definitiva. Mesmo que para atuar na função seja exigida tais formações acadêmicas de atividades legalmente estabelecidas, paradoxalmente, ao definir quanto as atribuições, as Diretrizes Operacionais elucidam que esse servidor não poderá exercer atividades identificadas com profissões legalmente estabelecidas: “não exercer atividades relacionadas ao magistério” (Goiás, 2023, p.48); “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 como profissões legalmente estabelecidas” (Goiás, 2023, p.49).

A função do profissional de apoio escolar, se constitui em orientar as atividades da vida diária dos estudantes, como alimentação, higienização e locomoção, e acompanhar o estudante com deficiência em todos os ambientes da escola (Goiás, 2023, p. 48-49).

Devido à essas alterações contidas nas Diretrizes de 2023, ao iniciarmos a nossa pesquisa de campo em maio de 2023, os potenciais participantes deste estudo, não atuavam mais como Professores de Apoio à Inclusão. Eles atuavam como professores regentes, coordenadores pedagógicos e/ou coordenadores de turno.

Considerando que a CRE de Campos Belos possui escolas situadas em diferentes municípios, sendo alguns deles de difícil acesso devido à distância geográfica e às más condições das estradas, fator que certamente dificultaria a realização da pesquisa de campo e a tornaria inexecutável, foi preciso mapear as escolas onde seria possível fazer visitas com carro de passeio, pois algumas escolas dessa CRE estão localizadas em cidades com estradas de acesso não pavimentadas e outras são situadas na região Kalunga, onde só se tem acesso com

carro traçado. Assim, convidou-se para compor esse estudo aqueles docentes efetivos que, no ano de 2022, atuaram em instituições de ensino estaduais situadas na cidade polo de Campos Belos, e os que atuaram nas escolas estaduais situadas nos municípios mais próximos da cidade polo, em que o acesso era possível. Assim, em abril de 2023, considerando os aspectos acima enfatizados, realizou-se contato por telefone, via chamada ou WhatsApp com os potenciais participantes do estudo, e de um total de 13 docentes efetivos mapeados nos dados coletados na CRE, convidou-se 11 para compor o estudo, sendo que somente sete deles consentiram com a participação, quando lhes foi esclarecido sobre o delineamento, objetivos e aspectos éticos, momento em que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

#### **2.4 Procedimentos de Acesso e Produção dos Dados**

Os instrumentos de acesso e produção dos dados utilizados foram questionários e entrevistas semiestruturadas com as professoras<sup>9</sup> que aceitaram participar da pesquisa. Tanto o questionário quanto o roteiro da entrevista semiestruturada foram elaborados pela própria pesquisadora e submetidos a juízes que são pesquisadores da área da Educação Especial, que avaliaram e deram importantes contribuições nesses instrumentos.

Em relação aos materiais e aos equipamentos utilizados nas coletas de dados, utilizou-se um aparelho de celular iphone com gravador de voz, caderno de anotação e notebook para armazenamento dos dados e transcrição das entrevistas.

No primeiro contato com os potenciais participantes da pesquisa, que aconteceu via telefone e WhatsApp em abril de 2023, fiz o agendamento do segundo encontro, que aconteceria de modo presencial em dias e horários que fosse possível para que cada me recebesse e pudessem responder os questionários. Esse momento foi agendado para o mês de maio, e nas datas marcadas, me dirigi até as instituições de ensino, quando os questionários foram respondidos e me foram entregues.

Esse primeiro momento foi muito enriquecedor, pois para além de obter os dados coletados para traçar o perfil de cada participante, o momento foi de muita interação e esclarecimento sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida. As participantes puderam sanar suas dúvidas, e houve uma troca de conhecimentos muito profícua sobre a educação de modo geral, e sobretudo, discutimos muito sobre tem acontecido a escolarização dos

---

<sup>9</sup> Na CRE de Campos Belos, no ano de 2022, todas docentes que atuaram como Professoras de Apoio eram do sexo feminino.

estudantes com deficiência em cada unidade de ensino onde as participantes estão moduladas e deixei agendado o dia do segundo encontro com cada participante, para realização das entrevistas semiestruturadas.

De acordo com Gil (1999), a utilização de questionários tem como objetivo obter informações dos respondentes sobre crenças, conhecimentos, valores, comportamentos, etc. Dessa forma, ao fazer uso dessa técnica, objetivou-se coletar dados sobre cada participante, como: formação inicial; cursos realizados na área; dados da atuação enquanto Professor de Apoio: tempo de atuação, escola onde atuava, quantidade de alunos atendidos, número de turmas, função atual; carga horária; entre outros dados que pudessem colaborar com a pesquisa. O questionário utilizado para identificação das participantes da pesquisa se encontra no Apêndice 03 deste estudo.

No mês de junho, nas datas agendadas, retornei às instituições de ensino e realizei as entrevistas com as participantes da pesquisa. As entrevistas buscaram levantar as percepções das docentes, sobre: suas atuações enquanto Professoras de Apoio; a formação inicial e continuada em Educação Especial ou áreas; suas colaborações com a escolarização dos alunos com deficiência; as práticas pedagógicas desenvolvidas e sobre as percepções relacionadas as mudanças ocorridas na função. Para registro dos dados obtidos, foram utilizadas gravações em áudio e cadernos de anotações. O roteiro utilizado para direcionar a entrevista semiestruturada se encontra no Apêndice 4 dessa dissertação.

Para Triviños (1987, p.146), citado por Manzini (2004):

a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Assim, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a explicação e compreensão da sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Manzini (2004) reitera que um roteiro de perguntas permite coletar informações básicas, sendo esse, um meio de o pesquisador interagir com o informante.

Sob essa ótica, explicita que:

Dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, estão presentes a necessidade do planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros por meio de juízes, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem (Manzini, 2004, p. 1).

Manzini (2004) partiu do pressuposto que uma boa entrevista começa com a formulação e questões básicas. Na sua compreensão, a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos o roteiro com as perguntas principais, que no decorrer da entrevista serão complementadas por outras questões. Nesse sentido, o roteiro tem a função de estabelecer uma organização por parte do entrevistador no processo de interação com a pessoa entrevistada, além de contribuir com a coleta de informações.

Sobre os cuidados que o pesquisador deve observar ao formular as questões da entrevista, Manzini (2004, p. 8) destaca:

- 1) Os cuidados quanto à linguagem: vocabulário, jargão, clareza e precisão, uso de palavras vagas;
- 2) Quanto à forma das perguntas: tamanho das perguntas elaboradas, averiguação da dificuldade de elaboração mental por parte da pessoa entrevistada e;
- 3) O cuidado quanto à sequência das perguntas no roteiro: partir das mais fáceis para as mais complexas e utilização de blocos temáticos.

Portanto, entende-se, que uma boa entrevista começa com a formulação de questionamentos básicos e cruciais, de forma a se atingir o objetivo da pesquisa. E foi seguindo tais orientações, que elaboramos o nosso roteiro de questões, levando sempre em consideração elaborar questões claras, coesas, primando por questões que partiam das mais simples para as mais difíceis, e sobretudo, se estavam alinhadas aos objetivos específicos propostos na pesquisa.

Após apreciação e colaboração dos juízes, que são pesquisadores da área da Educação Especial, realizamos os ajustes necessários apontados, partimos para realizarmos as entrevistas que se deram de maneira presencial e individual com cada participante. O roteiro seguido na entrevista semiestruturada, possibilitou que a pesquisadora tivesse uma maior organização durante a realização do momento, e não deixasse assuntos cruciais passarem despercebidos. No entanto, quando no ato das arguições, a pesquisadora não se dava por satisfeita com alguma resposta, achando-a incompleta ou vazia, ou entendia que o docente participante não havia compreendido bem o questionamento, a pesquisadora, refazia a questão utilizando outras palavras e expressões. O docente participante da pesquisa, também era livre para acrescentar outras informações e assuntos que entendia poder contribuir com o estudo em questão, assim como expor suas dúvidas em relação aos questionamentos a qualquer momento da fala.

Dentro de duas semanas, as vezes realizando até duas entrevistas por dia conforme a disponibilidade de horários, conseguimos realizar todas as entrevistas agendadas sem qualquer empecilho, e compor os dados da pesquisa.

## 2.5 Perfil das Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa sete professoras, vinculadas a quatro instituições escolares. Após ter acesso aos dados das participantes do estudo por meio da aplicação de questionários, foi possível traçar o perfil de cada uma delas. Apresentaremos a seguir, um quadro com as informações coletadas nesses questionários. Respeitando as normas éticas, foram usados nomes fictícios para identificação das participantes, cujos nomes escolhidos, foram inspirados em mulheres históricas que têm seus nomes gravados na luta pela igualdade das pessoas menos favorecidas e direitos à uma educação transformadora.

Uma via desse questionário de identificação se encontra no Apêndice 3 desse trabalho.

**Quadro 3** – Caracterização dos docentes que atuaram como Professores de Apoio à inclusão em 2022

Nº	Nomes fictícios	Idade (anos)	Formação Inicial	Formação Continuada (Especialização)	Formação Continuada (aperfeiçoamento)	Experiência na Educação (anos)	Experiência como Prof. de Apoio (anos)
01	Helen Keller	52	Pedagogia	Administração educacional	Libras	30	04
02	Emília Ferreiro	55	Pedagogia	Não informado	Não informado	28	01
03	Rosa Parks	50	Pedagogia	Educação Inclusiva Psicopedagogia	Def. Visual Def. Intelectual Autismo Psicomotricidade AEE.	23	12
04	Ângela Davis	46	Pedagogia	Educação inclusiva	AEE Def. Intelectual	27	04
05	Ane Sullivan	50	Pedagogia	Educação inclusiva	Libras/ Def. Intelectual	30	04
06	Cecília Meireles	48	Pedagogia/ Biologia	Administração educacional	Altas habilidades/ Superdotação	22	03
07	Dorina Nowill	50	Pedagogia	Administração educacional	Altas habilidades/ Superdotação	10	02

Fonte: Ficha de identificação (Ano 2023).

Ao analisarmos o quadro, nota-se que todas as participantes são do sexo feminino, aspecto que também perseverou, nos estudos que utilizamos como referencial teórico (Tartuci, 2011; Freitas, 2013; Evangelista, 2019; Picolini, 2019; Fagnoli, 2020; Tavares, 2020) sobre a temática do Professor de Apoio. O Censo da Educação Superior (2021) que é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP) apontou que 72% das matrículas em cursos de licenciaturas são de mulheres. Os dados do Censo Escolar (2022), divulgados em fevereiro desse ano pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo INEP demonstram que de um corpo docente composto por mais de 23 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras (INEP, 2022). Evidencia-se, portanto, que a função docente é majoritariamente feminina, fato que pode ser melhor compreendido se fizemos uma retomada no processo histórico de expansão do capitalismo no nosso país.

Quanto a faixa etária, as docentes que atuaram como Professoras de Apoio nas instituições estaduais de ensino da CRE de Campos Belos-Go, tinham entre 45 e 55 anos.

Em suas formações iniciais, realizaram o curso de Pedagogia em Universidades Estaduais, sendo que uma, para além do curso de Pedagogia, realizou Biologia em uma Universidade Federal. Ao serem questionadas se em suas formações iniciais tiveram ofertas de disciplinas e/ou conteúdos curriculares relacionados à escolarização de alunos com deficiência, todas afirmaram não terem recebido. Esses dados, substanciam Mendes (2018) ao apontar que os primeiros cursos de Educação Especial e de Pedagogia com habilitação em Deficiências (Auditiva, Visual e Intelectual) surgiram exclusivamente nas regiões Sul e Sudeste, e estavam muito aquém das necessidades do nosso país, de modo que a área da Educação Especial continuou contando com grande parte dos professores sem formação específica na área.

Em relação à formação continuada, três das sete participantes, realizaram cursos de pós-graduação (Latu-Sensu) na área da Educação Especial e de aperfeiçoamento de 120h. Segundo Mendes (2018), as especializações Latu-Sensu (360 h) e os cursos de aperfeiçoamentos (120 h), foram os que prevaleceram sendo ofertados aos professores licenciados na maior parte do país. Somente uma das participantes da pesquisa, teve oportunidade de realizar pós-graduação (nível *Strictu-sensu*) em Educação.

Uma informação que consideramos ser bastante relevante ao traçar o perfil das participantes da pesquisa está relacionada ao tempo de permanência no cargo como Professoras de Apoio. Nota-se, que somente uma das participantes da pesquisa atuou por um período superior a 10 anos, as demais docentes atuaram por um período menor que 05 anos. Contudo todas, podem ser consideradas professoras experientes em relação ao tempo de atuação no magistério, que varia de 10 a 30 anos.

É possível afirmar, que embora não tenham recebido conteúdos sobre a escolarização das pessoas com deficiência em suas formações iniciais, durante o tempo de atuação, as pesquisadas procuraram se aperfeiçoar, seja por meio de cursos de curta duração ou de especialização *latu sensu* na área da Educação Especial. Essas capacitações, segundo os

relatos das docentes, forneceram-lhes subsídios para desenvolverem o trabalho com mais segurança, e reiteraram ainda, que a formação para auxiliar na escolarização dos estudantes, também se dava no decorrer da atuação mediante as dificuldades encontradas no dia a dia.

## **2.6 Desenvolvimento da Pesquisa de Campo**

Após caracterizar o perfil das participantes da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas. Para Lüdke e André (1986), a vantagem da entrevista em relação às demais técnicas reside no fato de permitir a captação imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Através da entrevista se pode fazer correções, esclarecimentos e adaptações para a obtenção das informações desejadas. A pesquisadora, assim como Minayo (2001), acredita que, em uma entrevista, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece respostas espontâneas. Essas respostas espontâneas e a liberdade que os entrevistados têm podem fazer surgir questões inesperadas para o entrevistador, o que pode ser de grande utilidade na pesquisa.

O roteiro de perguntas que direcionou essa pesquisa foi distribuído em três eixos temáticos, a saber: 1) Atuação do Professor de Apoio à inclusão; 2) Formação do Professor de apoio à Inclusão; e 3) Práticas docentes do Professor de Apoio à Inclusão. O instrumento foi elaborado com vistas a atender aos principais objetivos da investigação. Em seguida, foi submetido a integrantes do grupo de pesquisa Neppein da Universidade Federal de Catalão - UFCAT, para que pudessem dar contribuições, atuando assim como juízes.

Após os ajustes necessários no roteiro da entrevista, realizou-se o contato com as docentes participantes da pesquisa e o agendamento das visitas para realização das entrevistas, que aconteceram no mês de junho de 2023, nas escolas onde as docentes trabalham. As entrevistas tiveram a duração média entre 30 a 45 minutos cada uma, com um total de 03h10min de duração.

O processo de transcrição aconteceu nos meses de agosto e setembro de 2023, e foi realizado pela própria pesquisadora, seguindo as orientações de Manzini (2012) e utilizando recursos como computador, celular e fones de ouvido. Manzini (2012) ressalta que é conveniente que o próprio pesquisador realize essa atividade visto que poderá considerar aspectos além do que está sendo ouvido, como as interpretações, os olhares e outras impressões que foram expostas durante a entrevista e que possam contribuir com a análise. O

autor ressalta ainda, que durante a transcrição o pesquisador precisará ouvir várias vezes o que foi gravado para transcrever fielmente o que foi dito.

Os dados foram transcritos pela ordem em que as entrevistas foram realizadas e a pré-análise aconteceu nessa etapa, pois, na perspectiva de Manzini (2004) e Bogdan e Biklen (1994), a transcrição da entrevista se constitui como o primeiro momento de análise do pesquisador, pois enquanto ele transcreve, surgem as primeiras inferências sobre as falas dos participantes.

Foram adotados alguns sinais propostos por Manzini (2004) nas respectivas transcrições e que estão expostos no quadro a seguir:

**Quadro 4 – Principais sinais usados para normatizar a transcrição das entrevistas**

<b>Categorias</b>	<b>Sinais</b>	<b>Descrição das Categorias</b>
Falas simultâneas	[[	Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo.
Para pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pequenas pausas usou-se um sinal + para cada 0,5segundos. Pausas superiores a 1,5segundos, indica-se o tempo.
Dúvidas ou sobreposição	( )	Quando não foi compreendida parte da fala usou-se parênteses e a expressão inaudível, ou o que supôs ter ouvido.
Truncamentos bruscos	/	Quando o entrevistado corta a fala ou é interrompido de maneira brusca.
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Utilizou-se quando sílabas ou palavras eram pronunciadas com maior ênfase.
Comentários da analista	(( ))	Utilizou-se este sinal para inferir alguma colocação da analista.
Repetições	Própria letra	Duplicação da letra ou sílaba.
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	... ou /.../	Usou-se reticências no início e no final de uma transcrição para indicar que estava transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.

Fonte: Adaptação do Quadro - Resumo explicativo das normas compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi, 1986.

O texto das transcrições foi organizado de modo que, a partir de várias leituras do material, fosse possível se apropriar do seu conteúdo para, a partir dele, associado ao uso da literatura, ampliar e contextualizar os conhecimentos sobre o objeto estudado, a fim de atingir os objetivos da pesquisa.

## **2.7 Análise dos dados: Dos Pré-indicadores aos Núcleos de Significação**

Nesta investigação, como instrumento de análise e interpretação dos dados foi utilizada a metodologia denominada Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013) que foi elaborada para instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão das

significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona. Concorde-se com Aguiar e Ozella (2013, p. 304) que as palavras com significados têm origem na articulação dialética do pensamento com a linguagem, e assim se compreende que as narrativas das participantes da pesquisa são riquíssimas em significações e subsidiaram o caminho percorrido para atingir os objetivos propostos nesse estudo. Porém, esses autores alertaram que durante o processo de análise, o pesquisador não pode se prender somente às falas dos sujeitos focos do estudo, pois é a partir da literatura que as considerações são ampliadas e contextualizadas.

Vigotski (2004, p.150), inspirado em Marx e Engels e citado por Aguiar, Soares e Machado (2015), enfatizou que “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas”. Nesse sentido, esse método defende que, ao analisarem as informações, os pesquisadores adentrem nas zonas de significados e sentidos, passando das aparências das palavras (significados) para a sua dimensão concreta (sentidos).

Por entender que as palavras contêm mais significados do que aparentam, esse método analítico procura apreender essas significações por meio de três etapas fundamentais, que mantêm entre si uma articulação dialética: levantamento dos Pré-Indicadores, que se dá a partir da leitura do material transcrito, sendo este, o ponto de partida do pesquisador; Sistematização dos Pré-Indicadores em Indicadores; e, elaboração dos Núcleos de Significação, que é o resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada (Aguiar; Ozella, 2006, 2013).

É fundamental esclarecer que embora a sistematização dos Núcleos de Significação seja realizada por etapas, esse processo não deve ser entendido como uma sequência linear. Trata-se de um processo dialético, em que o pesquisador não pode desconsiderar alguns princípios como a totalidade dos elementos, as contradições entre as partes e o todo e, as significações constituídas pelo sujeito histórico.

Esse processo de análise, teve como ponto de partida, a transcrição das entrevistas realizadas com as sete participantes da pesquisa. Após a transcrição, foram realizadas várias leituras do material, e extraídos trechos que se repetiam, e se mostraram importantes para as professoras, como palavras, frases e expressões. Esses trechos, iam sendo coloridos em diferentes tons, de acordo com os critérios propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013) de similaridade, complementaridade e contraposição. Destacou-se, às vezes, até parágrafos inteiros que retratavam os conteúdos enfatizados pelas entrevistadas com maior frequência e que foram filtrados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

A teor de exemplificação de como esse procedimento foi realizado, apresentamos abaixo, uma das perguntas feita pela pesquisadora, seguido da resposta obtida pela entrevistada:

Exemplo 1:

**Pesquisadora:** Descreva como se dava sua prática pedagógica em relação aos estudantes com deficiência.

**Entrevistada:** Eu acompanhava os alunos dentro da sala de aula e eles participavam da aula proposta pelo professor regente, eles ficavam inclusos na turma, e a minha função ali era auxiliar colaborativamente com o professor regente, buscando métodos, formas de facilitar a compreensão desses estudantes (Profa. Cecília Meireles, 2023).

Todos os trechos que foram elencados nas entrevistas, posteriormente, foram transferidos para um arquivo próprio da pesquisadora denominado “Pré-indicadores extraídos das entrevistas semiestruturadas”. Assim, era possível visualizar somente os pré-indicadores selecionados, passo importante para fazer a marcação em negrito das frases, palavras ou parágrafos considerados mais significativos do material sublinhado.

No próximo exemplo, é apresentado o trecho anterior, mas agora com as marcações em negrito, que visam apresentar o conteúdo que o sujeito deu mais ênfase.

Exemplo 2:

**Eu acompanhava os alunos dentro da sala de aula** e eles participavam da aula proposta pelo professor regente, eles ficavam inclusos na turma, **e a minha função ali era auxiliar colaborativamente com o professor regente, buscando métodos, formas de facilitar a compreensão desses estudantes** (Profa. Cecília Meireles, 2023).

Após a distribuição do material no quadro, observou-se, que alguns pré-indicadores poderiam ser divididos em dois temas diferentes. Os pré-indicadores abstraídos das entrevistas foram organizados em um quadro, que se encontra no apêndice 5 desse trabalho.

Para Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 67), o processo de análise não consiste apenas em destacar os elementos de uma totalidade, ou seja, pinçar os significados das palavras. Ele permite que o pesquisador penetre e abstraia a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem. Dessa forma, pode-se afirmar que a organização dos pré-indicadores e a nomeação dos indicadores representam um momento prévio de interpretação, em que o pesquisador elabora sínteses provisórias, que são necessárias para a organização das informações para a elaboração dos Núcleos de Significação.

Segue no próximo exemplo, o mesmo trecho apresentado anteriormente, junto a outros pré-indicadores que receberam a mesma cor.

### Exemplo 3:

Eu acompanhava os alunos dentro da sala de aula e eles participavam da aula proposta pelo professor regente /.../ **minha função ali era auxiliar colaborativamente com o professor regente, buscando métodos, formas de facilitar a compreensão desses estudantes** (Profa. Cecília Meireles, 2023).

O Professor de Apoio devia trabalhar em conjunto com o professor regente, coordenador pedagógico e os demais professores da escola, colaborando com o ensino de todos os estudantes da sala de aula, com e sem deficiência (Profa. Rosa Parks, 2023).

**O nosso papel** era apoiar o aluno com deficiência mediando em todas as suas necessidades educativas /.../ e auxiliar o professor regente com todas as necessidades relacionadas a esses estudantes (Profa. Dorina Nowill, 2023).

Nosso papel era **apoiar o professor nas atividades com a turma** onde tinha aluno com deficiência (intelectual e/ou TGD) matriculado /.../ **Mas assim, era como se a gente fosse o professor desse estudante**, pois se referiam a gente assim: - “Ah seu aluno saiu da sala, seu aluno caiu, seu aluno tá fazendo isso” (Profa. Helen Keller, 2023).

No caso do exemplo três, a semelhança entre os pré-indicadores está no relato das professoras sobre as atribuições que desenvolviam enquanto Professoras de Apoio. É importante enfatizar, que nesse momento de análise, o conteúdo das entrevistas estava misturado, pois a preocupação era compreender o sujeito pela totalidade das informações fornecidas.

O passo seguinte foi nomear os indicadores, tendo por parâmetro que o indicador representasse o conjunto dos pré-indicadores ali relacionados. Os pré-indicadores do exemplo acima, junto com outras falas, foram nomeadas “As atribuições do Professor de Apoio nas narrativas das entrevistadas”. Ao realizar esse agrupamento, procurou-se identificar os pontos em comum existentes em cada um deles, de modo que os elementos presentes e as articulações entre si ficassem claros. Ao fim dessa etapa foram listados e nomeados dez indicadores, que também foram organizados em um quadro. Esse quadro se encontra no Apêndice 6 desse trabalho.

Após essa etapa, realizou-se mais uma vez a leitura de todo o material, mas, dessa vez, com uma percepção muito mais atenta por se tratar de um momento analítico e interpretativo mais aprofundado voltado para a inferência e organização dos Núcleos de Significação, que se daria através da articulação desses indicadores e da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituiriam tais núcleos. O nome atribuído a cada núcleo deveria representar a síntese de todos os elementos que os constituíssem.

No quadro abaixo estão descritos os Núcleos de Significação construídos, com seus conjuntos de indicadores. Esses Núcleos serão interpretados na próxima seção.

**Quadro 5 – Dos Indicadores aos Núcleos de Significação**

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Atribuições do Professor de Apoio nas narrativas das entrevistadas	Atuação do Professor de Apoio: atribuições e desafios encontrados durante a atuação na função
A atuação pedagógica das Professoras de Apoio participantes da pesquisa	
Desafios encontrados pelas professoras de AEE das classes comuns durante a atuação na função	
A dinamicidade do trabalho: atuando em diferentes turmas que constava matrículas de estudantes com deficiência.	
Tornando-me Professora da Educação Especial	Identidade e desenvolvimento profissional do Professor de Apoio: a formação inicial e continuada
O Perfil e a Formação das docentes da pesquisa	
As Práticas Pedagógicas do Professor de Apoio	As práticas pedagógicas e os impactos na escolarização dos estudantes com deficiência, a partir da concepção das Professoras de Apoio
Impactos das práticas pedagógicas	
As mudanças efetivadas na oferta dos serviços de AEE na rede estadual Goiana	De frente à realidade do ensino ofertado aos estudantes com deficiência na Rede Estadual Goiana: inclusão, exclusão ou precarização?
A escolarização dos estudantes com deficiência: desafios frente à nova realidade.	

Fonte: elaboração da própria pesquisadora com os dados das transcrições das entrevistas.

Aguiar e Ozella (2006) asseveram que própria organização dos Núcleos de Significação já se constitui em um momento de análise:

A terceira etapa do procedimento, denominada construção dos núcleos de significação, é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito [...] (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p 70).

Esses autores substanciaram que uma análise mais completa e sintetizadora é alcançada quando os núcleos são integrados entre si, em seu movimento, ou seja, quando são “analisados à luz do contexto do discurso em questão, a luz do contexto social e histórico, à luz da teoria” (Aguiar e Ozella, 2013, p.311). Tendo esse pressuposto como ponto de partida, na última seção nomeada “Professores de Apoio à Inclusão no Estado de Goiás: Atuação, Formação e Práticas Pedagógicas”, procurou-se apreender e interpretar os conteúdos de cada um dos núcleos elaborados.

### **III – PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO NO ESTADO DE GOIÁS: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

A palavra desprovida de significado não é uma palavra, é um som vazio. (Vygotsky)

Para Vygotsky (2001, p. 398), o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem. Essa premissa de Vygotsky, vem de encontro com a proposta metodológica adotada nesse estudo, definida como Núcleo de Significações (Aguiar e Ozella, 2006, 2013), cujo processo procura apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo da aparência das suas palavras, do imediato, indo em busca do conjunto de significações, do não dito por ele, mas que marcam o seu modo de pensar, agir e das mediações que o constituem. Para que essa apreensão fosse possível, adentrou-se nos dados oriundos da pesquisa e buscou-se interpretar as percepções das docentes que atuaram como Professoras de Apoio na rede estadual de Goiás em relação à suas atuações, formações e práticas desenvolvidas, tendo como foco a escolarização dos estudantes com deficiência.

Em consonância com Vygotsky (2000), para se compreender a fala da outra pessoa, é preciso entender as suas palavras, o seu pensamento, e a sua motivação. Assim, nessa seção, será apresentada a interpretação das falas das participantes da pesquisa, considerando as mediações histórico-sociais que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua, a partir dos Núcleos de Significação: 1) Atuação do Professor de Apoio: atribuições e desafios encontrados durante a atuação na função; 2) Identidade e desenvolvimento profissional do Professor de Apoio: a formação inicial e continuada; 3) As práticas pedagógicas os impactos na escolarização dos estudantes com deficiência a partir da concepção das Professoras de Apoio e, 4) De frente à realidade do ensino ofertado aos estudantes com deficiência na rede estadual Goiana: inclusão, exclusão ou precarização?

#### **3.1 Atuação do Professor de Apoio: Atribuições e Desafios Encontrados Durante a Atuação na Função**

O Núcleo “**Atuação do Professor de Apoio: atribuições e desafios encontrados durante a atuação na função**” foi constituído a partir da articulação entre os seguintes indicadores: a) atribuições do Professor de Apoio nas narrativas das entrevistadas; b) A atuação pedagógica das Professoras de Apoio participantes da pesquisa; c) Desafios encontrados pelas professoras de AEE das classes comuns durante a atuação na função; e, d)

A dinamicidade do trabalho: atuando em diferentes turmas que constava matrículas de estudantes com deficiência.

Neste Núcleo, as docentes que atuaram como Professoras de Apoio narraram sobre as atribuições da função; sobre como se dava a atuação pedagógica; os desafios encontrados durante o trabalho e a dinamicidade da função. Como embasamento teórico das discussões, foram utilizados os seguintes autores: Nóvoa (1995); Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Tartuci (2011); Freitas (2013); Vaz (2013); Fumes et al (2014); Zerbato (2014); Vilaronga e Mendes (2014); Miranda (2017); e, Silva e Vilaronga (2021).

Ao indagarmos as participantes da pesquisa quais eram as atribuições do Professor de Apoio à inclusão de acordo com as Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino Goiana de 2022, obtivemos diferentes respostas, conforme apresentado nas falas a seguir:

**Excerto 1:** As atribuições do Professor de apoio eram especificamente acompanhar **NÃO o aluno incluso em si, mas também todos os que tinham dificuldades dentro da sala de aula**, sentar junto com o professor regente e acompanhar o planejamento sugerindo flexibilizações (Profa. Ane Sullivan, 2023).

**Excerto 2:** O Professor de Apoio devia trabalhar em conjunto com o professor regente, coordenador pedagógico e os demais professores da escola, **colaborando com o ensino de todos os estudantes da sala de aula, com e sem deficiência** (Profa. Rosa Parks, 2023).

**Excerto 3:** **A minha função era auxiliar o aluno com deficiência em todas as atividades propostas na sala de aula** (Profa. Cecília Meireles, 2023).

**Excerto 4:** O professor regente tinha que planejar, adaptar as atividades de acordo com o aluno né, com a necessidade do aluno, **e a minha função era mediar essa aprendizagem e buscar alternativas para que o estudante aprendesse** (Profa. Cecília Meireles, 2023).

**Excerto 5:** O nosso papel era apoiar os alunos com deficiência (DI e/ou TEA) mediando em todas as suas necessidades educativas /.../ e auxiliar o professor regente com todas as necessidades relacionadas a esses estudantes (Profa. Dorina Nowill, 2023).

**Excerto 6:** **Nosso papel era apoiar o professor regente nas atividades com a turma** onde tinha aluno com deficiência (DI e/ou TEA) matriculado, /.../ **Mas assim, era como se a gente fosse o professor desse estudante**, pois se referiam a gente assim: - “Ah seu aluno da sala, seu aluno caiu, seu aluno está fazendo isso” (Profa. Helen Keller, 2023).

Nota-se, que obtivemos diferentes percepções das docentes sobre as suas atribuições enquanto Professoras de Apoio. Ao passo que algumas compreendiam que deveriam colaborar com o professor regente no que diz respeito ao planejamento das aulas e com o ensino com toda a turma, uma parcela entendia que sua atuação se restringia em colaborar com as necessidades educativas dos estudantes com deficiência.

Na fala da professora Helen Keller, fica explícito que embora ela soubesse qual era a atribuição do Professor de Apoio de acordo com as Diretrizes Operacionais, na prática é como se ela tivesse que assumir a escolarização do estudante com deficiência.

Das sete professoras participantes da pesquisa, cinco compreendiam que seu papel era subsidiar o professor regente com toda turma, auxiliando no planejamento, confecção de material pedagógico, ensino e avaliação. Essa percepção está de acordo com as Diretrizes Operacionais (Goiás, 2022a), que se aproxima do que é recomendado pela literatura na prestação de AEE em classe comum por meio do ensino colaborativo/coensino.

As atribuições do Profissional de Apoio Pedagógico nas Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino Goiana (2022), são:

- ✓ **Atuar de forma integrada com o Professor regente**, Professor de AEE e Coordenador Pedagógico inteirando-se do planejamento, subsidiando nas adequações necessárias, e específicas de cada estudante, atuando em todas as atividades planejadas para a sala;
- ✓ Atuar em sala, atendendo os estudantes que possuem deficiência intelectual associada ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Além de **colaborar pedagogicamente** com o Professor Regente junto aos estudantes com limitações motoras, paralisia cerebral, deficiência visual, deficiência auditiva, bem como altas habilidades/superdotação;
- ✓ **Colaborar com o Professor Regente, o Coordenador Pedagógico e o Professor de AEE**, quando necessário, na elaboração da avaliação para os estudantes público da Educação Especial, bem como nos relatórios Descritivos de Avaliação bimestral e anual;
- ✓ Contribuir com os registros descritivos para a emissão de Terminalidade Específica, conforme orientações emanadas da GEE (Goiás, 2022a, p.134, grifo nosso).

Há de se destacar que essas Diretrizes Operacionais (Goiás, 2022a), privilegiavam a ação colaborativa entre dois professores nas classes comuns das escolas regulares onde constasse matrícula de estudante com deficiência: o professor especializado em Educação Especial e o professor regente (capacitado).

Vilaronga e Mendes (2014) reiteraram que para atender as demandas de ensino diferenciado numa sala de aula, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem de todos os estudantes, entre tais estratégias, apontaram o ensino colaborativo (coensino), que pressupõe uma reorganização escolar no ensino da classe comum, onde o professor regente, trabalha em colaboração com o professor de Educação Especial.

Essas autoras enfatizaram, que o trabalho baseado no ensino colaborativo faz parte da proposta para a inclusão escolar de alunos com deficiência de alguns países, sendo apontada

como uma das alternativas mais relevantes. Contudo, apontam que no Brasil, esse modelo não é realizado e/ou conhecido pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e ressaltaram que estudos sobre a inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais que atuam individualmente nas salas de aulas, não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência e não são capazes de realizar processos reais de ensino para essa população.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p.84), conceituaram o ensino colaborativo como:

[...] um modelo de prestação de serviço de Educação Especial, no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos das salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, ao invés desses estudantes irem para as classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor regente.

Embora a maioria das participantes do estudo tenham enfatizado que o trabalho realizado nas classes comuns devesse acontecer de modo colaborativo com foco nos estudantes com deficiência, ao analisarmos as respostas sobre como acontecia o planejamento das atividades e das avaliações desses alunos, é possível apontarmos, que nem sempre as participantes da pesquisa e os professores regentes organizavam um tempo para sentarem e planejarem as atividades juntos:

**Excerto 7:** Mas **quem** acabava **adaptando** as atividades dos estudantes com deficiência **era o Professor de Apoio**, mas a avaliação...eles eram meio que obrigados a adaptar (Profa. Ângela Daves, 2023).

**Excerto 8:** Embora estivesse previsto que **o planejamento** entre Professores Regentes e Professor de Apoio fosse em conjunto, **esse planejamento em conjunto não acontecia** (Profa. Dorina Nowill, 2023).

**Excerto 9:** É (+) então, alguns professores regentes me passavam o planejamento depois de pronto e eu adaptava as atividades para os estudantes com deficiência de modo que facilitasse para a compreensão deles /.../ (Profa. Dorina Nowill, 2023)).

**Excerto 10:** /.../ eu sempre buscava vê com o professor regente o conteúdo que ele iria trabalhar para que eu pudesse me organizar, colaborando da melhor forma com a aprendizagem dos estudantes (Profa. Rosa Parks, 2023).

A professora Emília Ferreiro argumentou que os empecilhos para realização do planejamento de maneira colaborativa entre o professor regente e o Professor de Apoio, estavam relacionadas as questões das cargas horárias excessivas e da própria itinerância:

**Excerto 11:** Mas, a carga horária extensa do professor regente neh, que dificultava muito de a gente tá reunindo e planejando juntos e a questão **da própria itinerância** realizada pelo Professor de Apoio, pois quando não estávamos em uma turma, estávamos em outra, daí, nenhum de nós tínhamos esse tempo em comum disponível. Isso daí que eu percebia (Profa. Emília Ferreiro, 2023).

Este estudo entende que o trabalho articulado entre o Professor regente e do Professor de Apoio é fundamental no processo inclusivo educacional dos estudantes com deficiência.

Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) citados por Vilaronga e Mendes (2014) enfatizam sobre a necessidade de as escolas discutirem sobre questões relacionadas ao tempo do planejamento entre o Professor de Apoio e o Professor Regente, sobre quais conteúdos devem ser incluídos no currículo, às adaptações curriculares, à distribuição de tarefas e responsabilidades, as formas de avaliação, as experiências em sala de aula e sobre às metas para o plano Educacional Individualizado dos estudantes com deficiência entre outras questões.

A professora Emília Ferreiro relatou que quando ela e os professores regentes não realizavam o planejamento de maneira colaborativa, ela, enquanto Professora de Apoio, fazia as adaptações necessárias a partir do planejamento feito pelo professor regente, ou com o material disponibilizado no diário eletrônico para a quinzena em questão. Contudo, achou importante esclarecer, que nem sempre realizava modificações nas atividades dos estudantes com deficiência e que as avaliações realizadas por eles, eram as mesmas da turma, como pode ser verificado no excerto a seguir:

**Excerto 12:** O professor me passava o conteúdo, dificilmente as atividades eram adaptadas, então a **gente trabalhava dentro do próprio conteúdo** e das atividades que o professor elaborava para toda a turma. As avaliações também eram as mesmas (Profa. Emília Ferreiro, 2023).

Zerbato (2014), enfatizou que muitas vezes não é a atividade propriamente dita que necessita ser modificada, mas sim, a maneira como ela é realizada com os estudantes.

Ao questionarmos como o trabalho era realizado, se em uma única turma ou se de maneira itinerante, obtivemos como respostas:

**Excerto 13:** No início eu trabalhava em uma única turma, depois surgiu a itinerância, e deveríamos atender os alunos em várias turmas diferentes. Na minha opinião, a itinerância não surtia efeito /.../ enquanto eu saía de uma sala e ia até a outra, quando voltava, já tinha passado outro conteúdo e as vezes aquele aluno não conseguia acompanhar a orientação para realização, e o meu trabalho ficava fragmentado e o aluno, de certa forma prejudicado (Profa. Rosa Parks, 2023).

**Excerto 14:** /.../ Já cheguei a acompanhar até seis alunos simultaneamente (Profa. Rosa Parks, 2023).

**Excerto 15:** Eu acompanhava três alunos, sendo que dois eram da mesma sala e outro, de sala diferente (Emília Ferreira, 2023).

**Excerto 16:** No ano de 2022 eu atendi apenas um estudante, porque ele possui deficiência intelectual, e não conseguia desenvolver as atividades sozinho (Profa. Ane Sullivan, 2023).

Das sete professoras participantes do estudo, somente duas relataram ter atuado de maneira itinerante no ano de 2022, as demais docentes, assim como Ane Sullivan, reiteraram que embora em outros anos letivos tivessem atuado de maneira itinerante, no ano de 2022, último ano de prevalência da função do Professor de Apoio na rede estadual Goiana, atuaram em uma única turma, pois os estudantes que atendiam precisavam de auxílio constante em suas atividades.

Freitas (2013) enfatizou em sua pesquisa que o Professor de Apoio teve suas atribuições alteradas no estado de Goiás, a partir de 2011, quando deixou de atuar em uma única turma, para atender mais de um aluno, em várias turmas, e que essa medida foi realizada para reduzir gastos. A autora problematizou que “uma vez que cresce o número de matrículas desses alunos, diminui-se o número de Professores de Apoio” e apontou que essa alteração impediu que esse profissional exercesse um papel mais constante de colaboração com o professor regente (Freitas, 2013, p. 105).

O fato de o Professor de Apoio ser visto nas instituições de ensino, como sendo o principal responsável pelo ensino do estudante com deficiência; a questão de nem sempre esse profissional conseguir realizar o planejamento em conjunto com o Professor Regente; e as questões relacionadas a formação, que discutiremos de forma mais detalhada no próximo núcleo, foram apontados como sendo os maiores desafios encontrados por esses docentes enquanto atuavam como Professores de Apoio à Inclusão nas instituições de ensino da rede estadual Goiana:

**Excerto 17: Bom, acho que os desafios eram muitos.** /.../ a gente pensa: eu tenho uma especialização na área, realizei cursos de formação, então, estou preparada ne? Mas quando a gente estava ali na prática, percebia que era tudo diferente (Profa. Rosa Parks, 2023).

**Excerto 18: Esse fazer acontecer é que é desafiador,** buscar meios para contribuir com a aprendizagem do aluno, proporcionar um ensino signficante para que ele aprendesse mais e não saísse dali como entrou. Então, a gente tinha que buscar metodologias, e muitas vezes a gente se perdia, e se perguntava se era aquela a forma de trabalhar, se era aquele o caminho que devíamos seguir (Profa. Rosa Parks, 2023).

**Excerto 19:** É porque muitas vezes, a nossa formação é para trabalhar com estudantes com deficiência, mas aí existem diferentes tipos de deficiências /.../ e aí,

**as vezes você estava trabalhando com um aluno, e o outro já apresentava outro tipo de necessidade educativa** (Profa. Helen Keller, 2023).

**Excerto 20:** Então a dificuldade era essa: trabalhar com vários alunos que apresentavam deficiências distintas, e não estar apto a dar o melhor de si para todos eles (Profa. Helen Keller, 2023).

**Excerto 21: É a formação neh?** Porque muitos ((professores)) não tem. No meu caso também neh, porque eu entrei bem assim, eu não tinha formação específica, então foi muito difícil (Profa. Emília Ferreiro, 2023).

Embora as professoras Rosa Parks, Helen Keller e Emília Ferreiro, tenham realizado cursos de formação continuada na área da Educação Especial, ainda assim, consideravam o trabalho com os estudantes com deficiência desafiador e se sentiam despreparadas. No entanto, foi possível constatar que essas docentes desenvolveram um trabalho reflexivo e crítico sobre as próprias práticas desenvolvidas, como indica a fala da professora Rosa Parks, o que está em consonância ao apontamento de Nóvoa (1995, p.25) que ressalta que a formação do professor não se constrói mediante a acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas desenvolvidas.

Vaz (2013) argumentou que têm sido requeridos desses docentes especializados, habilidades e competências de um profissional “multifuncional”, que deve conhecer diversos métodos e técnicas para demandas específicas

Fumes et al (2014) mencionaram que as formações realizadas a distância de modo online, exibem um caráter emergencial e compensatório, que tem por intuito atender de forma aligeirada as lacunas e pontos não enfatizados durante os cursos de formação inicial. Logo, seus resultados, têm causado poucas mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, pois se encontram longe e desarticuladas com a real necessidade do trabalho docente (Fumes et al, 2014; Freitas, 2013; Tartuci, 2013; Mendes, 2018).

As professoras Helen Keller, Ane Sullivan e Dorina Nowill relataram que o fato de o Professor de Apoio ser visto como o principal responsável pela escolarização dos estudantes com deficiência se constituía em um problema, como é apontado em suas falas a seguir:

**Excerto 22:** E essa visão de que o aluno com deficiência é unicamente do Professor de Apoio precisa ser superada. Este estudante é responsabilidade de todos nós. Ele não é meu aluno, não é aluno do professor regente, ele é nosso aluno, pois estamos ali ((na sala de aula)) nos responsabilizando pelo ensino de todos (Profa. Helen Keller, 2023).

**Excerto 23:** Então, as vezes acabava ficando assim, o professor regente achando que aquele aluno era nosso neh, que ele não tinha mais responsabilidade com aquele

aluno, que a responsabilidade era do Professor de Apoio, e na realidade não era isso, neh? Então era isso que mais pesava (Profa. Ane Sullivan, 2023).

**Excerto 24:** Eu acho que **um dos maiores desafios** ainda é o **professor regente entender que esse aluno também é dele** /.../ é ele tratar esse aluno como aluno dele /.../ porque na verdade, não estou falando de forma generalizada, mas existem muitos professores que veem o aluno com deficiência como sendo do Professor de Apoio, então nesse sentido, esse aluno também é excluído /.../ (Profa. Dorina Nowill, 2023).

Tartuci (2011) e Freitas (2013) em estudos realizados, observaram que nas turmas em que havia a presença do Professor de Apoio, os professores regentes se desobrigavam da função de ensino e da responsabilidade com a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Silva e Vilaronga (2021, p. 3) estabeleceram que se a escola comum não for modificada em suas estratégias e modo de funcionamento em relação aos conteúdos e atitudes, dificilmente ocorrerá a escolarização dos estudantes como um todo.

Ane Sullivan e Emília Ferreiro enfatizaram sobre as dificuldades de se trabalhar com estudantes que não eram alfabetizados, e ter que ensinar o mesmo conteúdo que os demais estudantes realizavam:

**Excerto 25:** Assim, **os desafios eram muitos** né? Principalmente quando a gente pegava **aqueles alunos que não eram alfabetizados** e que a gente não estava ali para alfabetizá-los ou trabalhar conteúdos diferentes daqueles trabalhados pelos professores, pois esse tipo de atividade ou reforço diferente deveria ser trabalhado **na sala do AEE**, e infelizmente nas nossas escolas aqui, **a gente não tem esse serviço** (Profa. Ane Sullivan, 2023).

**Excerto 26:** /.../ quando você depara no ensino médio com um aluno que não lê é complicado /.../ a aluna não era alfabetizada, era copista e faltava muito as aulas, pois trabalhava durante o dia e estudava a noite (Profa. Emília Ferreiro, 2023).

Nesse contexto o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) se faz necessário. No PDI, a escola reconhece as diferenças de cada aluno e pontua suas necessidades, indicando as ações que serão realizadas para melhoria do ensino de cada estudante (Miranda, 2017, p. 59).

Contudo, no contexto brasileiro, os desafios que impactam no processo educacional dos estudantes com deficiência são inúmeros, e perpassam por diversas esferas, dentre as quais podemos citar: o financiamento da própria educação; as políticas educacionais; a gestão das escolas; as condições objetivas de trabalho, entre outros fatores que implicam diretamente na qualidade do ensino ofertado nas classes comuns, mas que nem sempre são apontados e/ou problematizados, e muitas vezes os apontamentos recaem somente sobre o trabalho realizado nas instituições educativas pelo professor.

### 3.2 Identidade e Desenvolvimento Profissional do Professor de Apoio: A Formação Inicial e Continuada

Este Núcleo de significação foi elaborado a partir da aglutinação de dois indicadores: Tornando-me professora da Educação Especial; e, o Perfil e a formação das docentes da pesquisa. Nele, nos propomos a discutir acerca da trajetória formativa/profissional do Professor de Apoio, e as circunstâncias que levaram as participantes desse estudo a desempenharem essa função.

Como embasamento teórico, foram utilizadas produções dos seguintes estudiosos: Alarcão (1998); Pletsch (2009); Glat e Pletsch (2012); Fumes et al (2014); Martins (2016); Vaz e Michels (2017); Evangelista (2019) e Picolini (2019).

Em sua Dissertação de Mestrado sobre a Formação e atuação de professores de alunos com deficiência, Evangelista (2019) apontou que a tarefa de ser professor não é simples, pois “requer responsabilidade para com a profissão, aperfeiçoamento de práticas e atualização em relação às inovações pedagógicas para melhor atender os alunos considerando suas demandas individuais”. Para compreender um pouco sobre a complexidade dessa tarefa de constituir-se professor/professora, indagamos as participantes da pesquisa como cada uma delas se tornou Professora de Apoio e sobre o significado da atuação na função.

Como respostas, foram citados problemas relacionados a modulação do pedagogo nas unidades de ensinos, como a falta de carga horária suficiente nas escolas. Uma vez, que as modulações são realizadas por áreas de atuação, resta a esse profissional poucas opções, como coordenações pedagógicas, direção escolar, ou ministrar alguma disciplina que tenha domínio na falta de um outro profissional formado para assumir. Uma docente relatou que assumiu a função pela necessidade de fazer uma carga horária menor no estado pois também atuava em outra escola do município; outras duas, foram motivadas por questão de turno de trabalho, precisavam trabalhar a noite, e essa era a única função que tinha vaga à noite disponível para pedagogo; somente uma participante apontou que escolheu atuar na função por gostar de trabalhar na área da Educação Especial.

A seguir, o relato da professora Rosa Parks sobre os motivos que a levaram a atuar na função:

**Excerto 27:** A escola que eu trabalhava se tornou escola inclusiva no início dos anos 2000 e eu fiz uma especialização em educação inclusiva e esse foi o começo de tudo. /.../ **embora não tenha sido uma escolha, foi a melhor coisa que me aconteceu na educação,** /.../ foi um elo em minha vida que me marcou para sempre (Profª. Rosa Parks, 2023).

Quando foi convidada a exercer a função, a professora Rosa Parks já atuava há mais de vinte anos como professora regente em instituições educacionais regulares na rede estadual de Goiás. Ela relatou que o fato de ter um filho com deficiência pode ter influenciado esse convite por parte da gestão, e que essa foi a melhor coisa que lhe aconteceu na educação. Essa docente atuou por mais de doze anos como Professora de Apoio, buscando atualizar-se em cursos de formação constantemente, o que lhe agregou conhecimentos que foram aplicados tanto na vida profissional como pessoal.

A professora Ane Sullivan salientou, que antes da escola em que trabalhava se transformar em uma escola inclusiva, os alunos com deficiência eram atendidos em salas separadas e que chegou a trabalhar com uma turminha em uma dessas salas, as chamadas “classes especiais” nas escolas regulares.

Nas palavras da docente:

**Excerto 28:** A escola que eu sempre trabalhei, foi a escola de referência aqui na nossa cidade no quesito inclusão. Foi a primeira escola que se tornou inclusiva na nossa cidade, e aí tiveram vários cursos relacionados a temática e eu fui gostando de trabalhar com esses alunos (Profa. Ane Sullivan, 2023).

Para essa docente, o interesse em trabalhar com estudantes com deficiência partiu da sua experiência adquirida inicialmente nas classes especiais e pela satisfação em trabalhar com esse público, diferentemente, dos motivos que levaram as professoras Dorina Nowill, Helen Keller e Cecília Meireles a atuarem como professoras especializadas:

**Excerto 29:** /.../ foi algo novo na época ((2021)), **não era o que eu esperava fazer, tive que pegar, peguei com um certo receio, com medo**, mas assumi e foi uma experiência gratificante /.../ (Profa. Dorina Nowill, 2023).

**Excerto 30:** /.../ quando surgiu a vaga para o Professor de Apoio na minha escola e me convidaram para atuar na função, fiquei naquela: - Mas vai trabalhar como? Como é que é essa criança? E aí entrei de cabeça, fui me apegando e a cada novo ano era um aluno diferente, e assim o trabalho do Professor de Apoio foi sendo realizado (Helen Keller, 2023).

**Excerto 31:** **Eu não escolhi exercer a função de Professora de Apoio**, houve a necessidade de um ajuste na carga horária, e eu acabei assumindo essa função /.../, eu fui com uma certa rejeição, talvez me sentindo **assim diminuída**, mas /.../ ao conhecer o que realmente é a inclusão, eu abracei assim com toda a minha capacidade e procurei formação na área para que eu pudesse me tornar uma profissional com condições de favorecer a esse estudante um ensino mais significativo (Profa. Cecília Meireles, 2023).

Essas docentes relataram, que por razões relacionadas a carga horária tiveram que assumir a função como Professoras de Apoio, mesmo que cercadas por medo, receio e no caso

da professora Cecília Meireles, com rejeição da função, e se sentindo diminuída. É possível apontar, que um dos motivos causadores dos sentimentos relatados por essas docentes, está relacionada ao fato de como essa função é estigmatizada dentro do ambiente educacional, causando as vezes, uma visão negativa aos demais profissionais. Correia (1999), Naujorks (2002, 2003) e Beyer (2003) citados por Pletsch (2009) advertiram que num primeiro momento, sentimentos de incapacidade, medo e estranheza frente ao ensino de estudantes com deficiência são comuns, podendo afastar o professor daquilo que não conhece.

Outra situação que corrobora com a insegurança de alguns professores ao assumirem alguma função considerada por eles desafiadora, está relacionado à (falta de) formação. As participantes do nosso estudo foram categóricas ao afirmar que não tiveram disciplinas ou conhecimentos relacionados a Educação Especial em suas formações iniciais. Das sete participantes, somente três evidenciaram ter realizado especialização em Educação Inclusiva, as outras três em Administração Educacional, e uma participante não nos deu essa informação.

Em sua Dissertação de Mestrado sobre a Trajetória Formativa/Profissional de Professores de Apoio e Professores Regentes em condição de Bidocência, Picolini (2019) argumentou que a formação de professores tem sido um dos destaques em relação às discussões acerca do movimento de inclusão. Pletsch (2009) corrobora com essa discussão, apontando que diversos estudos têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência na rede regular com ensino.

Fumes et al (2014) apontaram que na atualidade as políticas governamentais têm priorizado a formação continuada de especialistas em AEE, enquanto que as ações para formação inicial são insignificantes. Vaz e Michels (2017), também avaliaram que a prioridade formativa na política nacional, são os cursos de formação continuada, aperfeiçoamento e de pós-graduação *latu sensu*. E argumentaram que esse fato pode ser confirmado ao se analisar a quantidade de Universidades Federais brasileiras que ofertam cursos de graduação em Educação Especial.

Nesse contexto, e substanciando o exposto pelos autores referente ao tipo de formação que se tem perseverado no âmbito da Educação Especial, todas as professoras participantes da pesquisa foram unânimes em ressaltar que durante as suas formações iniciais não cursaram disciplinas relacionadas à Educação Especial:

**Excerto 32: /.../ Quando eu fui para o apoio sem nenhuma experiência e sem formação específica para a inclusão, busquei fazer cursos de aprimoramento e fui despertando e vendo a capacidades que esses estudantes possuem, apenas temos que proporcionar a eles formas de construir essa aprendizagem (Profa. Cecilia Meireles, 2023).**

**Excerto 33: O Professor de Apoio é um profissional que tem uma formação como professor, ele naquele momento inicial, pode até ser que não tenha formação na área na Educação Especial, mas como professor ele tem. Então, ele possui mecanismos que favorecem o acompanhamento pedagógico dos estudantes, o que é diferente de um cuidador que não terá essa mesma condição de ensinar /.../ (Profa. Cecília Meireles, 2023).**

A professora Cecília Meireles relatou que ao cursar sua graduação não teve conhecimentos iniciais sobre a Educação Especial e que realizou cursos de formação continuada quando já atuava como Professora de Apoio. Contudo, essa docente argumentou que embora não tenha recebido conhecimentos em sua graduação sobre a Educação Especial, recebeu conhecimentos que a constituíram professora. E que essa formação inicial lhe possibilitou habilidades e competências de ensinar para uma turma heterogênea, enquanto buscava se aprimorar continuamente.

A professora Helen Keller, afirmou que antes de atuar como professora especializada, já tinha participado de cursos, seminários e reuniões a respeito da inclusão:

**Excerto 34:** Eu já tinha participado de alguns cursos, seminários e reuniões a respeito da inclusão. Participei do seminário com o Romeu Kazumi Sassaki, depois eu participei de um curso de formação para a diversidade na cidade de Caldas Novas, foi uma semana toda, bem puxado mesmo, TAMBÉM com Romeu Kazumi Sassaki (Profa. Helen Keller, 2023).

A docente compartilhou que as primeiras formações realizadas na área da Educação Especial foram ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação da sua cidade. Diferentemente das demais docentes, que receberam as primeiras formações por parte da SEDUC-GO ou realizaram por conta individual, como foi salientado pela docente Rosa Parks: “a maioria dos cursos que realizei na área da inclusão foram por buscas individuais minhas, mas também realizei alguns cursos ofertados pela SEDUC”. Essa docente relatou que fez Pós-graduação em educação inclusiva, cursos de capacitação em Deficiência Intelectual, Visual e Física, e Tecnologias Assistivas, Libras.

A professora Ângela Daves realizou alguns cursos de formação continuada, alguns por iniciativa individual e outros ofertados pela SEDUC-GO:

**Excerto 35:** Fiz cursos de deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, Professor de Apoio entre outros. Alguns foram ofertados pela SEDUC e outros, fiz por iniciativa própria, mas sempre estava em formação porque os desafios eram

grandes, e exigia de nós essa necessidade constante de formação (Profa. Ângela Daves, 2023).

Essa iniciativa do professor se atualizar, buscar cursos de aprimoramento e/ou participar das formações ofertadas pelo próprio órgão educacional que atuam, deve ser valorizada, pois dialogando com Pletsch (2009), “a falta de preparo e informação impedem o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível as necessidades dos estudantes com deficiência”. Também para Glat e Pletsch (2012, p.121) A formação do professor “deve ser direcionada em duas vertentes interligadas: o saber e o “saber fazer”.

Embora a formação continuada de professores tenha trilhado em passos lentos, Martins (2016) salienta que:

Apesar dos avanços evidenciados, especialmente nos últimos anos, podemos perceber que a formação docente, tanto de caráter inicial como continuado, precisa ser cada vez mais repensada a partir dos desafios enfrentados pelos profissionais de ensino no cotidiano escolar. Esta, vem exigindo profissionais mais qualificados e atualizados, que possam refletir criticamente sobre a sua prática e reconstruí-la de maneira permanente (Martins, 2016, p. 209-2010).

Mediante o exposto, é oportuno pensar na formação de professores críticos, reflexivos que tenham sua atuação fundamentada em princípios que integrem conhecimentos teóricos e metodológicos (Martins, 2016). Alarcão (1998, p.106) assegura que “[...] a formação deve visar ao desenvolvimento das potencialidades de cada um, o que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa”. Nesse sentido, a formação do professor deve ser entendida como um processo contínuo e permanente, articulando a formação inicial com a continuada, de modo que a última possa subsidiar a primeira, possibilitando que esse profissional tenha condições de criar e recriar a sua prática a partir da reflexão dos saberes adquiridos.

### **3.3 As Práticas Pedagógicas e os Impactos na Escolarização dos Estudantes com Deficiência**

Este núcleo foi constituído a partir da articulação dos dois Indicadores: 1) As práticas pedagógicas dos Professores de Apoio e, 2) Os Impactos das Práticas pedagógicas. Os estudos Stainback & Stainback (1999); Monteiro, Camargo e Freitas (2016); Cunha (2016); Calheiros, Mendes e Lourenço (2018); Muniz e Galvani (2022); e, Santos e Mendes (2022) subsidiaram teoricamente a discussão e interpretação dos dados apresentados pelas docentes participantes da pesquisa.

Blanco (2004), citado por Muniz e Galvani (2022), substanciou que “a prática pedagógica se caracteriza pela intencionalidade de atender as expectativas educacionais dos estudantes e se desenvolve por competência docente” e considera, que a prática pedagógica não está restrita a aprendizagem e ao ensino, mas também a intencionalidade dessa ação.

Objetivando entender mais sobre como era realizado o trabalho das Professoras de Apoio nas classes comuns das instituições de ensino da rede estadual de Goiás, solicitamos que as participantes da pesquisa, descrevessem como se davam suas práticas pedagógicas em relação aos estudantes com deficiência:

**Excerto 36:** Eu ficava na sala de aula junto com os estudantes, **acompanhava as explicações dos professores regentes e auxiliava na realização das atividades e avaliações utilizando das metodologias** que achava mais ideal para auxiliar o aluno a desenvolver as habilidades requeridas nos exercícios (Profa. Emília Ferreira, 2023).

Nota-se que as Professoras de Apoio atuavam na sala de aula comum, acompanhavam o ensino ali ministrado e auxiliavam pedagogicamente os estudantes com deficiência no que diz respeito a realização das atividades e avaliações propostas. Essas docentes relataram que também apoiavam os demais estudantes - público da Educação Especial matriculados nas turmas onde atuavam e utilizavam metodologias que favorecessem a compreensão desses estudantes.

No artigo “Reflexões sobre práticas de ensino e Inclusão”, Monteiro, Camargo e Freitas (2016) ressaltaram, que nos encontros de formação continuada de professores uma das questões recorrentes é sobre “como” e “o que” é importante ensinar a estes alunos. Contudo, essas autoras consideram ser fundamental que antes de qualquer coisa, os docentes, compreendam as possibilidades de aprendizagens dos seus alunos, e apontam, amparadas em Vigotski (1995) que o princípio da natureza social do desenvolvimento é válido para todos os sujeitos.

As participantes do estudo de Monteiro, Camargo e Freitas (2016), declararam que utilizavam os materiais disponíveis na escola para enriquecer o ensino dos estudantes com deficiência, e que os conteúdos trabalhados eram adaptados com o objetivo de aproximá-los do que estava sendo ensinado na sala de aula. Também foi possível observar que as participantes do nosso estudo, procuravam fazer uso de materiais concretos e que as vezes, as atividades dos estudantes com deficiência, eram adaptadas:

**Excerto 37:** Bem, eu sempre busquei trabalhar com material concreto. Como eles apresentavam diferentes dificuldades, eu penso que ajudava na compreensão do

conteúdo. Daí eu levava material de casa, fazia uso dos que tinha na escola, e em outros momentos, confeccionava materiais com eles (Profa. Rosa Parks, 2023).

**Excerto 38:** Quando os professores regentes adaptavam as atividades eles nos entregavam e nós explicávamos o conteúdo para os estudantes com deficiência (profa. Ângela Daves, 2023).

Para Santos e Mendes (2022, p. 54), “ao diferenciar o ensino, o professor admite que não é possível que todos os estudantes aprendam as mesmas coisas ao mesmo tempo sempre”. Nesse sentido, pode-se apontar que essas docentes desse estudo, reconheciam as diferenças apresentadas nas turmas em que atuavam.

As professoras Cecília Meireles e Ângela Daves, descreveram que buscavam enriquecer o conteúdo que estava sendo trabalhado na sala de aula, seja com uso de materiais pedagógicos, ou com outros recursos, como por exemplo com a utilização de vídeos sobre o conteúdo trabalhado e se mesmo após a explicação do professor, os estudantes continuassem com dúvidas, elas procuravam outras maneiras para potencializar o aprendizado desses estudantes:

**Excerto 39:** Às vezes eu fazia a leitura do conteúdo, buscava materiais que favorecessem a compreensão de terminado assunto, acrescentava algum vídeo e quando precisava, explicava o conteúdo já explanado pelo professor regente novamente para aquele aluno (Profa. Cecília Meireles, 2023).

**Excerto 40:** A gente utilizava muito material lúdico, concreto, então (+) eu confeccionava materiais, joguinhos /.../. Porquê, uma coisa é você falar para o aluno imaginar uma situação, e outra coisa é você mostrar ali o concreto, colocar ele para fazer, manusear né? (Profa. Ângela Daves, 2023).

**Excerto 41:** A gente também conseguia **auxiliar os outros alunos da turma** que apresentavam dificuldades nas resoluções das atividades. Eles também entendiam que a gente era uma segunda professora na turma e que estava ali também para auxiliá-los /.../ (Profa. Ângela Daves, 2023).

Nota-se, que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes eram voltadas a fortalecer o ensino ministrado na sala de aula. Em relação as estratégias e metodologias, pode-se afirmar que essas profissionais faziam uso de materiais concretos, estratégias e recursos disponíveis na escola para auxiliar na escolarização desses estudantes.

Autores como Heacox (2006); Tomlinson (2008); e Roldão (2003) apontaram que a diferenciação pedagógica tem por objetivo organizar o ensino para valorizar os alunos e promover o máximo possível de aprendizado. A ideia é melhorar a qualidade do ensino para todos por meio da organização pedagógica, que se dará através de estratégias de ensino, materiais, recursos e avaliações eficazes, para isso, é necessário que os professores conheçam

os seus alunos, os seus pontos fortes e fracos, bem como os seus interesses e responda com diferenciação no ensino (Santos e Mendes, 2022).

Stainback & Stainback (1999) também compartilham dessa afirmação ao reiterarem que é necessário introduzir objetivos de aprendizagens que atendam as habilidades e interesses dos alunos com deficiência. Cunha (2016) apontou que o professor pode utilizar diferentes recursos, como linguagem objetiva; o concreto e o lúdico; abordagens sensoriais (estímulo visual, auditivo e cinestésico); jogos; atividades que estimulem o pensamento lógico; adaptações curriculares; avaliações, entre outros. Para além disso, as atividades trabalhadas nas salas de aula devem ser significativas e produzir aprendizado de qualidade.

Calheiros, Mendes e Lourenço (2018) entendem que as práticas pedagógicas assumidas pelos professores durante o processo de escolarização podem influenciar no aprendizado dos estudantes e na construção de um ambiente escolar inclusivo, contudo reforçam, que o professor não pode ser compreendido como sendo o único responsável por esse processo, pois a inclusão escolar implica em mudanças que devem ocorrer na organização institucional, no sistema educativo e pedagógico, entre outros aspectos que vão muito além das possibilidades de ação do professor.

Logo em seguida, solicitamos que as docentes explanassem sobre suas percepções sobre os impactos das práticas pedagógicas utilizadas no desenvolvimento dos estudantes e se possível, dessem exemplos desses impactos:

**Excerto 42:** As práticas desenvolvidas impactavam **na questão social, no desenvolvimento oral e nas atividades propostas**. No início do ano, a gente percebia que muitos desses alunos, até para falar davam trabalho. E ao final do ano, eles já **apresentavam seminários** na frente da turma toda, claro que com as suas limitações (Profa. Ângela Daves, 2023).

**Excerto 43:** Eu percebi um progresso imenso no desenvolvimento dos alunos, eles já conseguiam **participar dos debates, realizar as atividades** propostas pelos professores e ter um **melhor entrosamento com os colegas** (Profa. Cecília Meireles, 2023).

**Excerto 44:** Ó tem um aluno, que ele gostava muito de ler, ele era curioso e gostava de ler, não é que ele lia, mas ele gostava que a gente lesse para ele, ele fazia leitura de imagens. Daí eu percebi, que esse aluno desenvolveu bastante o social. Ele é de uma família onde todos tem deficiência, e ele foi se desenvolvendo em todos os aspectos /.../. Ele não é alfabetizado, mas evoluiu de forma a conquistar sua autonomia e mudar a sua realidade. Hoje ele é o líder da casa dele, pilota moto, trocas receitas na secretária de saúde, vai a farmácia comprar medicamentos... (Profa. Helen Keller, 2023).

**Excerto 45:** /.../ a gente percebia a evolução, o crescimento deles. E os professores regentes diziam que os alunos estavam mais independentes, com maior participação nas aulas (Profa. Rosa Parks, 2023).

Nas percepções das docentes, elas desenvolveram um trabalho significativo em relação a inclusão educacional dos estudantes com deficiência pois esses indivíduos, demonstravam mais independência na vida acadêmica. A professora Hellen Keller substanciou, que embora alguns alunos não conseguissem ter avanços significativos no que diz respeito aos conteúdos ministrados na sala de aula por falta de recursos, práticas mais adequadas as necessidades educativas dos estudantes, ou em razão das suas limitações de aprendizagens, esses sujeitos eram incluídos nos processos educativos vivenciados nas salas de aulas, o que contribuía com a construção de uma vida social mais autônoma. Também é possível apontar que o trabalho dessas docentes, era reconhecido pelos professores regentes e demais profissionais da escola.

### **3.4 De Frente à Realidade do Ensino Ofertado aos Estudantes com Deficiência na Rede Estadual Goiana: Inclusão, Exclusão ou Precarização?**

O Núcleo “De frente à realidade do ensino ofertado aos estudantes com deficiência na Rede Goiana: inclusão, exclusão ou precarização” foi construído com base na articulação entre os indicadores: as mudanças efetivadas na oferta dos serviços de AEE na rede estadual Goiana e, a escolarização dos estudantes com deficiência: desafios frente à nova realidade.

É sabido que ano final do ano de 2022, no estado de Goiás, a função do Profissional de Apoio Pedagógico, nomeado nesse estudo por Professor de Apoio à Inclusão, foi extinta pela Lei n.º 21.682 de 15 de dezembro de 2022. Com a extinção dessa função, o Profissional de Apoio Escolar passou a ser o único apoio ofertado aos estudantes com deficiências nas salas de aulas comuns da escola de ensino regular. Por outro lado, a prática pedagógica voltada para esses estudantes, ficou exclusivamente sob a responsabilidade dos professores regentes.

Nesse contexto, esse último Núcleo de Significação, objetiva descrever como as docentes participantes da pesquisa perceberam a mudanças na oferta dos serviços de apoio aos estudantes com deficiência e discutir sobre os impactos e desafios dessa medida na escolarização desses estudantes.

A resposta da nossa primeira entrevistada foi:

**Excerto 46:** Essa mudança que extinguiu a oferta dos serviços de AEE nas classes comuns, evidenciou o descaso que essa população vem sofrendo historicamente em relação aos seus direitos de acesso e igualdade à educação. Tem alunos, que embora tenham alguma especificidade especial educativa, conseguem acompanhar as aulas sem apoio pedagógico constante, mas outros não conseguem. Então eu vi que essa mudança está impondo barreiras de aprendizagem a esses alunos (Profa. Ane Sullivan, 2023).

A professora Ane Sullivan entende que essa alteração não considera as diferentes necessidades de apoio que alguns estudantes com deficiência necessitam, e que esses sujeitos não terão as mesmas oportunidades de ensino que os demais estudantes da turma, uma vez, que precisam de um suporte pedagógico a mais, suporte esse que lhes está sendo negligenciado.

Na sequência, a professora Ângela Daves expôs sobre a importância do trabalho que era realizado pelo Professor de Apoio na sala de aula, e mostrou sua preocupação com o ensino ofertado a esses estudantes:

**Excerto 47:** A questão de hoje a função do profissional de apoio não ser pedagógica vai impactar muito e negativamente na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos da Educação Especial. Alguns professores não tem para si a responsabilidade com esse aluno /.../ tem rejeição (+), até hoje nós temos professores assim, e aí o aluno naquela aula fica ocioso, porque o profissional de apoio escolar, segundo as Diretrizes não tem essa atribuição, e aí esse aluno fica lá ocioso. Que aprendizagem ele está tendo ali? (Profa. Ângela Daves, 2023).

Essa percepção, em outro momento, foi também verbalizada pela professora Dorina Nowill:

**Excerto 48:** Eu acho que **um dos maiores desafios** ainda é o **professor regente entender que esse aluno também é dele** /.../ é ele tratar esse aluno como aluno dele /.../ porque na verdade, não estou falando de forma generalizada, mas existem muitos professores que veem o aluno com deficiência como sendo do Professor de Apoio, então nesse sentido, esse aluno também é excluído /.../. Mas agora, com a **NÃO oferta do AEE nas classes comuns**, precisamos refletir: de quem está sendo esse aluno agora? como está acontecendo a sua escolarização? (Profa. Dorina Nowill, 2023).

Esses problemas citados por essas docentes, vem de encontro ao que foi enfatizado pelos pais entrevistados pelo jornal “O Popular” quando alegaram que os filhos não estavam obtendo sucesso nas atividades pedagógicas propostas pela escola, e que estavam se sentindo desmotivados a frequentar as aulas, por haver uma falta de preparo dos professores para atuarem com a diversidade, entre outros inúmeros fatores.

A professora Dorina Nowill chamou a atenção para um outro aspecto importante, sobre a responsabilização do ensino desse estudante nas classes comuns das escolas regulares. Embora compreenda que essa tarefa não pertence somente a um sujeito, essa docente apontou que alguns professores regentes não se sentiam responsáveis pelo ensino desse estudante, e infelizmente delegavam essa tarefa somente ao professor especializado.

Apoiadas em Xavier (2019) ressaltamos que embora em muitos contextos o Profissional de Apoio escolar tenha sido o único ou o máximo de suporte que os professores e

estudantes com deficiência tenham na escola e na sala de aula, este aspecto pode induzir na realização de práticas consideradas desvio de função.

A professora Helen Keller compreende os impactos da mudança na oferta de serviços, da seguinte forma: “Vejo que essas mudanças estão contribuindo com o isolamento do aluno dentro da sala de aula /.../, você vê que o aluno está lá, mas não está inserido no contexto educativo e dinâmico da sala de aula”. Complementado, a professora Cecília Meireles, fez uma retomada no processo histórico de exclusão que essa população vem sendo submetida ao longo dos tempos. Ela enfatizou que hoje o que se discute não é mais sobre o acesso, e sim sobre a permanência e sucesso educacional desses estudantes. E proferiu que os direitos conquistados por essa população são resultantes de uma luta de pais de pessoas com deficiência, das próprias pessoas com deficiência, de órgãos governamentais dos direitos humanos, da comunidade de modo geral, entre outros, e percebe que está havendo um retrocesso na inclusão dessa população:

**Excerto 49:** acredito que esse aluno mais uma vez, vai ficar a mercê da aprendizagem. Ele vai ficar ali, adquirindo o mínimo possível, porque o professor regente não vai conseguir sozinho ser essa ponte /.../. /.../ imagine uma sala com trinta e cinco alunos ou mais, para um professor ter uma atenção especial para um ou dois alunos, a gente sabe que é praticamente impossível (Profa. Cecilia Meireles, 2023).

A docente Emília Ferreiro foi enfática, ao apontar, tendo por base a realidade da instituição na qual trabalha que:

**Excerto 50:** /.../ e a gente percebe que os professores de modo geral não estão preparados para trabalhar com a diversidade dentro de uma sala de aula, não estão preparados e não estão conseguindo (Profa. Emília Ferreiro, 2023).

Nessa perspectiva problematizamos: se a sala de aula é por natureza um espaço de pluralidade, como então, podemos diminuir as barreiras para que todos os estudantes tenham os seus direitos de ensino garantidos? Ademais, concordamos ainda com Michels (2017) quando esta afirma que a relação inclusão/exclusão não é assunto específico da Educação Especial, pois boa parte da população em idade escolar é sistematicamente excluídos *da e na* escola.

Menezes, Canabarro e Munhoz (2012) colabora com nossa discussão, com o seguinte apontamento:

O “movimento de “educação para todos” proposto pelo governo Federal enfatiza as diferenças existentes nos espaços escolares, ressaltando a utilização de modos individuais de aprendizagem e, desse modo, convida-nos a repensar a nossa atuação

profissional, fazendo nos refletir, acima de tudo, sobre qual a melhor forma de desenvolvermos uma educação que, ao mesmo tempo em que é para todos, deve ser para cada um (Menezes, Canabarro e Munhoz, 2012, p. 163).

A professora Rosa Parks por sua vez, problematizou que embora os Profissionais de Apoio Escolar não tenham a função de colaborar pedagogicamente com os estudantes com deficiência, esses profissionais, estão praticando atividades docentes. Tal prática também foi constatada pela docente Dorina, que relatou que essa atitude de um profissional realizar uma atividade para a qual não está apto, precariza o ensino e exclui essa população dos processos educativos:

**Excerto 51:** /.../ está havendo uma exclusão na verdade, eu acho que esse profissional de apoio escolar (+), essa mudança que houve (+) ela não inclui, ela tem fortalecido e corroborado com a exclusão do aluno com deficiência dos processos educativos dentro das salas de aulas (Profa. Dorina Nowill, 2023).

Nos excertos apresentados, é evidenciada uma latente preocupação das docentes com a escolarização que está sendo ofertada aos estudantes com deficiência no estado Goiano, é apontado mais uma vez a questão formativa do professor e práticas consideradas como desvio de função por parte do profissional de apoio escolar.

Contudo, nota-se, que essa inquietação também é compartilhada por outros profissionais de ensino, pais de estudantes e comunidade de modo geral. Lopes e Mendes (2023) consideram pertinente esclarecer que o profissional de apoio escolar tem a função de dar suporte ao aluno em atividades diárias de cuidados as quais não possuam independência, e que para dar esse tipo de suporte, a formação mínima exigida para esse profissional pode ser o ensino médio completo, com investimento na formação continuada e no acompanhamento e supervisão constantes durante a atuação.

Giangrecco et al. (2005) citado por Lopes e Mendes (2023), aconselham a pais e educadores, que ao considerarem ser necessário o apoio individual para os estudantes com deficiência, pensem que esse profissional, pode ser um recurso valioso somente para os que realmente necessitem desse tipo de serviço, pois caso contrário, esse apoio pode interferir negativamente na inclusão do estudante. Por fim, substanciamos que de fato, o ensino não é uma tarefa fácil, contudo o professor é o profissional que está no cerne central dessa missão, e é esperado que esse ator possa criar e recriar constantemente a sua prática e que esta possa colaborar com a construção de um mundo mais igualitário em termos de oportunidades e conhecimento para todos os indivíduos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da educação inclusiva com equiparação de oportunidades educacionais para todos os indivíduos, se tornou um dos focos da política educacional vigente em âmbito nacional. É possível inferir, amparado no estudo de diversos teóricos que enriqueceram o nosso trabalho, que em Goiás, a história da Educação Especial, sofreu e continua sofrendo descontinuidade em suas políticas governamentais. Avança-se em alguns aspectos, e retrocedem-se em outros. Fala-se em incluir todos os estudantes, mas continuam desconsiderando suas particularidades educacionais. Espera-se que todos sejam tratados como iguais, mas desconsideram-se as suas diferenças. Como de fato incluir sem provocar exclusão, em instituições de ensino com pessoas tão diferentes por natureza?

Nas políticas de Estado, observa-se, que pouco se discute sobre a formação inicial e continuada do professor na perspectiva da Educação Especial, contudo a atuação desse ator, vem sendo destaque central na efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência, pois parece ser ele o protagonista da inclusão, sendo-lhe atribuído, todas as possíveis mazelas e fracassos na efetivação da inclusão desses sujeitos.

Qual seria então, o papel do Estado, na efetivação da inclusão educacional e social de todas as pessoas que continuam sendo sistematicamente excluídas *do* e *no* sistema de ensino? Como investir efetivamente na educação, sem precarizar e desqualificar os profissionais e seus serviços? Há de se enfatizar, que há um latente crescimento de matrículas de estudantes com deficiências nas escolas comuns a cada ano letivo, e é preciso que as políticas de inclusão, juntamente com escola e os educadores respondam às suas necessidades educativas. Espera-se, que implementem mudanças relevantes na organização dessas instituições de ensino com apontamentos de diretrizes para a formação de professores, e que tais implementações, diminuam, e não, aumentem as barreiras para a inclusão educacional dos estudantes.

Nesse estudo, nos propomos a descrever e analisar as percepções dos docentes que atuaram como Professores de Apoio auxiliando na inclusão educacional dos estudantes com deficiência em instituições educacionais da SEDUC-GO em relação à atuação, formação e práticas pedagógicas.

Quanto a atuação, nas turmas que contava com a modulação do Professor de Apoio, foi possível identificar indícios da prática do ensino colaborativo desse profissional e Professor Regente, porém de maneira enfraquecida. E embora estivesse previsto desde a publicação do Memorando Nº 13 de 2012/GEE que o atendimento do Professor de Apoio deveria ocorrer de

maneira itinerante, somente duas das sete participantes do estudo relataram que trabalharam em itinerância no ano de 2022; as demais esclareceram que embora já tivessem atuado dessa forma, naquele ano especificamente, realizavam o seu trabalho em uma única turma, pois os alunos que acompanhavam requeriam de auxílios constantes na realização das suas atividades.

Quanto a formação, foi constatado que nenhuma das participantes era graduada em Educação Especial e também que nenhuma recebeu conhecimentos relacionados a essa área em suas formações iniciais. Contudo, durante a atuação na função, essas docentes realizaram cursos de especialização (360h) em Educação inclusiva e cursos de aperfeiçoamento com cargas horárias reduzidas sobre a temática, que na maioria das vezes, acontecia de modo a distância, e segundo suas falas, esses cursos não supriam suas necessidades formativas. Nesse sentido, as entrevistadas consideraram que o fator formativo era um ponto de atenção e foi descrito como sendo um dos maiores desafios para atuação na função.

Pode-se apontar que as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas docentes enquanto Professores de Apoio, eram voltadas para fortalecer o ensino ministrado em sala de aula. Elas declararam, que faziam uso de diferentes estratégias, metodologias e dos recursos disponíveis nas instituições educacionais onde trabalhavam para auxiliar na escolarização dos estudantes com deficiência, e quando necessário, adaptavam as atividades dentro do mesmo currículo que era trabalhado com toda a turma, de forma a facilitar o ensino e aprendizagem. Em suas percepções, o trabalho desenvolvido, colaborou significativamente com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Ressalta-se, que o trabalho desenvolvido por esses profissionais, fez parte da efetivação de uma política de inclusão significativa no estado Goiano e que a da retirada dos Professores de Apoio das classes comuns, ocorreu recentemente no estado de Goiás, mas tem sido a realidade vivenciada por muitos outros estados brasileiros. Essa medida, tem exposto muitos problemas educacionais que até então, e tem evidenciado que embora nas últimas décadas, tenha havido muitos avanços na inclusão de sujeitos com deficiência nos ambientes educativos regulares, ainda existem muitas barreiras que precisam ser superadas, principalmente no que se refere as políticas de formação inicial e continuada dos professores. Sobretudo, é possível apontar, que essa mudança na oferta de serviços especializados está diretamente relacionada a questões políticas e financeiras.

Essa pesquisa não pretende ser conclusiva, mas vislumbra que os dados aqui apresentados, contribuam com outros estudos. Ao findarmos o nosso estudo, e não podendo ultrapassar limites investigativos estipulados, apontamos que existem muitas questões relacionadas a essa temática e que requerem ser pesquisadas. Deixamos como sugestão para

futuras pesquisas na área, algumas indagações que foram suscitadas a partir desse estudo: como está acontecendo a escolarização dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, em estados que não ofertam mais o AEE nas classes comuns? Qual seria a prática pedagógica ideal, para reduzir as barreiras de ensino e aprendizagem presentes no contexto de uma sala de aula? Quais tipos de formações os estados tem ofertado, para que as necessidades formativas dos professores no que se refere ao ensino para a diversidade sejam minimizadas ou superadas?

Destaca-se, por fim, que a escolarização dos estudantes, público da Educação Especial pode ser entendida como um problema ou um desafio, e que essa escolha é pessoal e, que para que a inclusão educacional desses sujeitos aconteça, é preciso que haja mudanças de concepções de homem, escolas, educação e sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan-abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. **Núcleos de Significação como instrumentos para a apreensão da constituição dos sentidos.** Revista Psicologia Ciência e Profissão, São Paulo, v.26, n.2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.** Cad. pesqui, v. 45, n. 155, p.56-75, jan-Marc 2015.

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. (Tese de doutorado em Educação) - Coordenação de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

AMOURY, Jamyle. **Professores questionam projeto de lei que prevê novo cargo de profissional de apoio escolar na rede estadual de Goiás.** 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/12/14/professores-e-entidades-questionam-projeto-de-lei-que-institui-novo-cargo-de-profissional-de-apoio-escolar-na-rede-estadual-de-ensino-de-goias.ghtml>. Acesso em 13 de abr. de 2023.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. *In:* BAUER, M. W; GASKELL, G; ALLUM, N. C. **Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento.** Evitando confusões. Tradução: GUARESCHI, P A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 12-14.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília-DF, 2009. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 05 de abr. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providencias. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011/2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2011/decreto/d7611.htm).> Acesso em 08 de dez. de 2022.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: 23 de dez. de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. (Brasília, DF) MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 23 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB020.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.146, de seis de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

CALHEIROS, David dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro**. Revista Educação Especial | v. 31 | n.60 | p. 229-244 | jan./mar. 2018. Santa Maria. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X18825>> Acesso em: 29 dez. 2023.

CARVALHO, Maria Celeste Neves. **Professores de Apoio Educativo: Mediadores? Como? Quando?** 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, 2009.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2016.

EVANGESLISTA, Rosimária Rosa do Nascimento. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão, Catalão, 2019.

FARGNOLI, Roseane Pimenta. **A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio**. 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora- MG, 2020.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **Alunos com deficiência na escola comum: Os professores ensinam? Eles aprendem? Anais...** 28º Reunião Anual da Anped, Caxambu, M.G.2005.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2013.

FUMES, N. L. F.; CALHEIROS, D. S.; MERCADO, E. L. O.; SILVA, F. K. R.; BARBOSA, M. O.; SANTOS, S. D. G. **A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió /AL. Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 71-87, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOIÁS. **Lei nº 926, de 13 de novembro de 1953**. Cria o Instituto Pestalozzi e dá outras providências. (D.O. de 10-12-1953). Disponível em: <[https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/97594/lei-926](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/97594/lei-926) Acesso em 14 de abr. de 2023>.

GOIÁS. **RESOLUÇÃO CEE/CP N. 07 de 15 de dezembro de 2006**. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Brasil, 2006.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. SUPEE. **Educação especial em Goiás**. SEE, 1995.

GOMES, Dalson B. Entrevista. **O caso da Secretaria Estadual de Educação – Goiânia**. Publicado em 12/12/2013 por Augusto Galery. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-secretaria-estadual-de-educacao-goiania-goias-brasil/>. Acesso em 14 de abr. de 2023.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003. (série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n.º 01).

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes Melo de (org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

KELMAN, Celeste Azulay. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010.

LIMA, Natália Silveira. **A gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação- PPGE, Universidade Federal da Fronteira do Sul-Chapecó- SC, 2017.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos- SP, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo, SP: EPU, 2013. p. 12-28.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista). Acesso em: 14 de abr. de 2023.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004.

MANZINI, Eduardo José. Política de Educação Especial: **Considerações sobre Público-Alvo, Formação de Professores e Financiamento**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, vol. 22, n. 2, Supl., 2018, p. 810-824. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Analisando alguns desafios relativos à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: VICTOR, Sônia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs). **Educação Especial: Políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, p.224. 2016.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos especiais**. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil**. Archivos analíticos de políticas educativas/education policy analysis archives, vol. 27, p. 1-27, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores para a Educação Inclusiva. In: TIBYRIÇA, R. F.; DALTINO, M. E. F. (org.). **Direitos das pessoas com autismo**. São Paulo: Editora Memmon, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via de colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em revista. Curitiba, Brasil. N. 41, p.81-93, Jul/set 2011. Editora UFPR

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo com apoio a inclusão unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Didática, formação de professores e Educação Especial: implicações das políticas públicas baseadas no sistema de suporte multicamadas. In: Longarezi, Andréia Maturano; Melo, Geovana Ferreira; Ximenes, Priscilla de Andrade Silva (Orgs.). **Didática, formação de professores e políticas públicas** [recurso eletrônico]. 1ª ed. Jundiaí-SP. Paco, 2023, p. 235-255.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos; Neto, Wenceslau Gonçalves. **Educação Inclusiva: A Atuação do Professor de Apoio**. Poíesis Pedagógica, Catalão - GO, v.17, p. 111-125, e-57909, 2019.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 23-58.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ROMEU, Gomes; SUELI, Ferreira Deslandes. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOURA, Celsineide Mendes de; ARAGÃO, Manoel Soares de. Formação de professores na perspectiva da Educação Especial. *In*: ARAGÃO, Manoel Soares de; MOURA, Celsineide Mendes de; COSTA, Márcia Macêdo (Orgs.). **Formação de professores numa abordagem multidisciplinar**. Rio de Janeiro- RJ: editora E-Publicar, 2022. p. 34-46.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; FREITAS, Ana Paula. **Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão**. Journal of \research in Special Educational Needs. Vol 16. Ns1. 2016. P. 940-944

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia. **Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência**. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão, Catalão 2019.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar. Curitiba, n. 33, 2009. p. 143-156.

PRAUSE, Vanessa Fernandez. **Transtorno do Espectro Autista: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental**. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Cascavel 2020.

REIS, Andréa Silva Adão. **Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do professor de apoio**. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora- MG, 2020.

REY, Fernando Gonzalez. Diferentes momentos do processo de pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. *In*: REY, Fernando Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 79-114.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Abordagem do ensino diferenciado: articulação entre conceitos e práticas**. *In* ELIAS, Nassim Chamel; GONÇALVES, Adriana Garcia; BENGTON, Clarissa, et al (Orgs.). Documento eletrônico- São Carlos; EDESP-UFSCar, 2022. P. 47-58.

SEDUC/GO. **Memorando N. 013 - Gerência do Ensino Especial/SEE**. Goiânia-GO, 2012.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás. 2009/2010**. Goiânia-Go, 2009.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás. 2011/2012**. Goiânia-Go, 2010.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás. 2016/2017**. Goiânia-Go, 2016.

STAINBACK, S. et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? *In* STAINBACK, S. & STAINBACK, w. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed. Editora S.A. 1999, p. 240-250.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás. 2020/2022**. Goiânia-Go, 2020.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás. 2022/2023**. Goiânia, 2023.

SEDUC/GO. **Portaria N. 0473/2019-GAB/SEE- Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás**. Goiânia-Go, 2019.

SEDUC/GO. **Portaria N. 1.492/2022-GAB/SEDUC- Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás**. Goiânia-Go, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SCHREIBER, Dayana Valéria Antônio Folster. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade da educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico. *In*: GARCIA, R. M. C (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC, 2017. p.161-210.

SILVA, Cristiane da; HOSTINS, Regina Célia Linhares; MENDES, Regina da Silva. **O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 17, n.35, p.10-29, set./dez. 2016.

SILVA, Iara Susi Maria. **Significações acerca da atuação profissional de uma professora de acompanhamento e apoio a inclusão escolar**. 2019. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2020.

SOARES, Leticia Borges Marra. **A importância da articulação entre os professores para a inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora- MG, 2017.

SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida et al.. **Um olhar sobre a docência feminina e a diversidade**. Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45092>>. Acesso em: 12/12/2023 19:49

TARTUCI, Dúlceria. **Professor de Apoio: seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades Educacionais Especiais em Goiás**. In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina: 2011. p. 1780-1793.

TAVARES, Vânia Ferreira. **A atuação do professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas no âmbito do serviço de apoio a inclusão (SAI) da SRE de Paracatu: desafios, formação e alternativas**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/ CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora- MG, 2020.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013, p.237. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online). Brasília, v 95, n. 239, jan./abr.2014. p.139-151.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1- TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A *Coordenação Regional de Educação de Campos Belos- Go*, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*Atuação e Formação Docente: Recursos, Serviços e Metodologias Especializadas para a Inclusão Escolar*”, coordenado pela pesquisadora Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges em conjunto com a pesquisadora Celsineide Mendes de Moura a ser desenvolvido na Universidade Federal de Catalão como centro coordenador da pesquisa.

A *Coordenação Regional de Educação de Campos Belos- Go*, aqui representada por Telma Maria Marques Costa assume o compromisso de atuar como colaboradora e apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição por conhecer seus aspectos metodológicos, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa.

Desta forma, autorizamos a coleta de dados que se dará por meio da aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas, observação e possível momento formativo junto aos participantes. Conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) lei nº 13.709, para ter acesso aos participantes da investigação, a pesquisadora compareceu a esta Coordenação Regional de Educação, e apresentando o seu projeto de pesquisa, solicitou autorização para desenvolvê-lo em uma das escolas jurisdicionadas a esta CRE. Assim, declaramos ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa; e que, portanto, somos corresponsáveis quanto aos deveres junto aos participantes da pesquisa que aqui serão recrutados, bem como em resguardar, junto a pesquisadora responsável, os direitos, a segurança e o bem-estar dos envolvidos na pesquisa que voluntariamente serão aqui recrutados.

Campos Belos-Go, 25 de abril de 2022.

---

Coordenação Regional de Educação

## APÊNDICE 2– TCLE EDUCAÇÃO BÁSICA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA -REGENTES E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**”. Nos chamamos Wanessa Ferreira Borges Resende (coordenadora) e Celsineide Mendes de Moura (pesquisadora participante). Somos as pesquisadoras responsáveis e nossa área de atuação é a Educação Especial. 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 às pesquisadoras responsáveis. 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 ([wanessafborges@gmail.com](mailto:wanessafborges@gmail.com); [celsineide.moura@outlook.com](mailto:celsineide.moura@outlook.com)) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64)996118238 / (62) 996691488.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás/ Universidade Federal de Catalão (em transição), pelo telefone (64)3441-7609.

#### 1- Informações Importantes sobre a Pesquisa:

- 1.1. Pesquisadores: Orientadora -Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges; contato (64) 3441-5365; e-mail [wanessafborges@gmail.com](mailto:wanessafborges@gmail.com); Programa de pós-graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC) / Universidade Federal de Catalão em transição (UFCAT), na Av. Dr. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário, Catalão (GO) CEP – 75704 020.

O Senhor(a) está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa:

#### **ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O estudo tem como objetivo descrever, analisar e refletir sobre a atuação docente e a implementação de recursos, serviços e metodologias especializadas na educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a partir das políticas, práticas e formação docente. Os principais recursos, metodologias e serviço abordados ao dessa pesquisa, serão a Tecnologia Assistiva, o Desenho Universal da Aprendizagem, o Ensino Diferenciado e o Ensino colaborativo. Embora estes termos possam ser desconhecidos por vocês, em linhas gerais trata-se de recursos para promoção de acessibilidade, estratégias de ensino e de organização do trabalho de professores especialistas em educação especial e professores regentes do ensino regular. Especificamente o projeto de pesquisa visa: a) analisar as práticas (ação) e a formação docente (inicial e continuada) para implementação de recursos, serviços e metodologias especializadas (Tecnologia Assistiva (TA), Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), Ensino diferenciado e ensino colaborativo); b) elaborar, implementar e avaliar programas de formação colaborativos para

implementação de recursos, serviços e metodologias especializadas (TA, DUA, Ensino diferenciado e ensino colaborativo); c) descrever e analisar o papel da escola e a atuação dos professores regentes, professor de atendimento educacional especializado (AEE) e profissional de apoio à inclusão; d) identificar o papel e a contribuição do trabalho colaborativo para a permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação na classe comum do ensino regular.

Para alcançar estes objetivos, inicialmente, faremos um levantamento de dados sobre a atuação docente, a organização do trabalho pedagógica e escolar para a inclusão, os recursos, metodologias e serviços especializados disponíveis e sua funcionalidade na escola. Esta investigação inicial se dará por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas (em grupo e ou individual) que vocês professores nos concederão. Também realizaremos observações no contexto da classe comum e do atendimento educacional especializado (AEE). De posse deste diagnóstico, elaboraremos um programa de formação (quando necessário) aos professores regentes e/ou que atuem no AEE e como profissional de apoio à inclusão, o qual os colocará em contato com os conhecimentos e princípios acerca dos recursos (Tecnologia Assistiva), metodologias (Desenho Universal para aprendizagem e/ou Ensino Diferenciado) e serviços (ensino colaborativo) especializados para a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação. Em seguida vocês professores que receberam a formação irão analisar à luz da teoria apresentada as concepções e práticas descritas inicialmente, de forma a produzirmos juntos (pesquisador e participante) conhecimento acerca do objeto de pesquisa. E finalmente, avaliarão o programa de formação colaborativo recebido e a aplicabilidades dos recursos e metodologias especializados na escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação em classe comum do ensino regular e demais espaços pedagógicos previstos a esta população.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica pois embora tenhamos ultrapassado os embates a respeito do direito de acesso (matrícula) dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (autismo) e altas habilidades/superdotação, faz se necessário ampliar este horizonte, e refletir sobre o trabalho docente realizado nas salas de aula comum e demais espaços pedagógicos previstos para esta clientela no contexto do ensino regular. A urgência desta reflexão é apontada por Ferreira (2005) ao ponderar que, não podemos incorrer no erro de oferecer a estes estudantes as possibilidades de acesso à escola, lá permanecer, mas dentro da sala de aula ficarem excluídos dos processos de ensino e aprendizagem propostos aos demais alunos. E para garantir a permanência e aprendizagem desta população, faz se necessário que a escola se reorganize e disponha de recursos, serviços e metodologias especializadas, tais como, ensino colaborativo, ensino diferenciado, Desenho Universal da Aprendizagem e Tecnologia Assistiva.

Para realização da pesquisa, realizaremos observações no AEE e sala de aula comum, entrevistas individuais e /ou em grupos formados por professores regentes, de AEE e profissionais de apoio à inclusão, e será solicitado a todos os participantes que respondam um questionário para conhecer mais sobre as pessoas que participarão da pesquisa. Durante as entrevistas, usaremos gravadores de imagem e voz, e por isso gostaríamos de solicitar que assinalem abaixo a concessão ou não da sua voz, imagem e/ou opinião para serem analisados pela pesquisadora.

A sua participação na pesquisa é totalmente voluntária. Você tem total liberdade para recusar a participar, e mesmo concordando inicialmente, poderá retirar seu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo.

**DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:** A pesquisa trará benefícios relacionados a produção de conhecimento científico sobre a atuação e formação de professores regentes e especializados da educação básica quanto a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação. Compreender como estes professores têm atuado auxiliará os pesquisadores na estruturação de programas de formação colaborativo quanto ao uso de recursos (Tecnologia Assistiva), metodologias (Desenho universal da aprendizagem e ensino diferenciado) e modelos de serviços da educação especial (ensino colaborativo), com vistas a refletir, e quiçá transformar a organização do trabalho pedagógico e escolar para a melhoria na qualidade da educação para todos.

Além disso, o programa de formação constitui-se em estratégia potencial para minimizar efeitos negativos da atual situação da implementação de recursos de TA e do uso de metodologias especializadas como o Desenho Universal da Aprendizagem na escola, tais como: o desconhecimento sobre a TA, DUA e ensino colaborativo e a escassez de formação. Os encontros dos grupos de professores trarão aos sujeitos a oportunidade de troca de experiências, bem como o reconhecimento das mesmas dificuldades na atuação docente. Os riscos da pesquisa se referem ao momento de coleta de dados, já que: a) as entrevistas: podem causar desconforto relacionado a alguma questão, além do tempo gasto na concessão da mesma pelos participantes; b) as observações e o grupo focal: podem gerar constrangimento pela invasão da privacidade (rotina escolar), interferência na vida e na rotina dos participantes e embaraço em interagir com estranhos. Por este motivo, caso não se sinta à vontade, poderá não responder determinada pergunta da entrevista ou até mesmo abandonar a pesquisa a qualquer momento sem quaisquer danos ou prejuízos.

#### **CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:**

Os dados da pesquisa serão tratados de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome dos participantes de forma a possibilitar sua identificação. Esses resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sr. (a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras ao aceitar participar da pesquisa. O benefício do estudo será de aumentar o conhecimento científico em relação a atuação docente e formação de professores acerca dos recursos, serviços e metodologias especializadas para a inclusão escolar.

Em caso de qualquer dano causado por sua participação na pesquisa você poderá pleitear indenizações, solicitado reparação a danos imediatos ou futuros.

Caso precise de atendimento, seja por prejuízo psicológico e/ou outros, o senhor(a) será encaminhado para uma unidade de saúde pública do município onde reside, ou unidade de psicologia pública, ou na própria clínica de psicologia da Universidade Federal de Catalão. A solicitação de acompanhamento pode ser realizada através de diálogo direto com os pesquisadores responsáveis, por meio do e-mail wanessafborges@gmail.com, mensagens de WhatsApp ou ligação a cobrar no número (64) 9611-8238.

Sr.(a) receberá uma via deste termo assinada e rubricada onde consta o celular/e-mail dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.**”.

Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informando (a) e esclarecido(a) pelos pesquisadores responsáveis Wanessa Ferreira Borges e Celsineide Mendes de Moura 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.

Catalão, ..... de ..... de .....

Autoriza o *uso de sua voz, imagem ou opinião*:

Permito a divulgação nos resultados publicados da pesquisa da minha:

voz

Imagem

Opinião

Não permito a publicação nos resultados publicados da pesquisa da minha:

voz

Imagem

Opinião

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável (a)



### **APÊNDICE 3 - FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Prezados professores

Este questionário tem por objetivo geral caracterizar o perfil dos docentes que atuaram na função de Professor de Apoio à Inclusão e é parte dos instrumentos de coletas de dados da pesquisa intitulada **“A atuação do Professor de Apoio à inclusão na rede pública estadual de Goiás.”**

A pesquisa objetiva descrever e analisar as percepções dos docentes que atuaram como Professores de Apoio à Inclusão em instituições educacionais da rede pública estadual de Goiás, apontando aspectos em relação às suas: formação, atuação e práticas pedagógicas na inclusão educacional dos alunos com deficiência. E os objetivos específicos são:

- Discutir e refletir sobre a atuação dos docentes que atuaram como Professores de Apoio à Inclusão da Secretária de Estado da Educação de Goiás, auxiliando no processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência;
- Caracterizar e discutir a formação destes docentes que desempenharam a função de Professor de Apoio à Inclusão e;
- Descrever e analisar as práticas destes profissionais junto aos estudantes da Educação Especial.

As informações obtidas neste questionário são de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa e será mantido sigilo em relação as identificações dos participantes.

Agradecemos a sua participação!

Atenciosamente

Profa. Celsineide Mendes de Moura  
PPGEDUC- Programa de Pós-Graduação em Educação – UFCAT

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

### I: IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES QUE ATUARAM NA FUNÇÃO DE PROFESSOR DE APOIO

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: (    ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

**Sexo:** Feminino (    ) Masculino (    )

Escola que atuava durante o trabalho enquanto Professor de Apoio à Inclusão:

\_\_\_\_\_

Escola em que atua: \_\_\_\_\_

Função atual: \_\_\_\_\_

### II- FORMAÇÃO INICIAL

Magistério: (    ) Sim    (    ) Não

Se não, qual foi o curso? \_\_\_\_\_

Curso Superior: (    ) Sim    (    ) Não

Curso 1: \_\_\_\_\_ Instituição de ensino: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso 2: \_\_\_\_\_ Instituição de ensino: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Conclusão: \_\_\_\_\_

Na sua formação inicial haviam disciplinas e/ou conteúdos curriculares relacionados a escolarização de alunos com deficiência?

Sim (    ) Não (    )

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

Participou de alguma atividade extracurricular (projeto de pesquisa; extensão; projetos institucionais) com a temática escolarização dos alunos com deficiência?

Sim (    ) Não (    )

Especifique: \_\_\_\_\_

### III- FORMAÇÃO CONTINUADA

Teve oportunidade de realizar Cursos de capacitação/aperfeiçoamento (até 360h) na área da Educação Especial/e ou Escolarização de estudantes com deficiência?

Se sim, especifique quais cursos, instituição e ano de realização:

<p><b>Curso 1:</b> _____ Carga horária: _____ Ano de realização: _____</p> <p>Ofertado pela secretária de Educação? ( ) Sim ( ) Não</p>
<p><b>Curso 2:</b> _____</p> <p>Carga horária: _____ Ano de realização: _____</p> <p>Ofertado pela secretária de Educação? ( ) Sim ( ) Não</p> <p><b>Outros:</b></p>

**Realizou Pós-Graduação (*latu-sensu*); Especialização? ( ) Sim ( ) Não**

Especialização 1: _____ Ano de realização: _____
Especialização 2: _____ Ano de realização: _____

**Teve oportunidade de realizar Pós-Graduação (*Strictu-Sensu*) /Mestrado?**

( ) Sim ( ) Não

Área: _____ Ano de Realização: _____
Instituição: _____
Licença por parte da Secretária Estadual de Educação? ( ) Sim ( ) Não

**Teve oportunidade de Realizar Pós-Graduação (*Strictu-Sensu*) / Doutorado? ( ) Sim**

( ) Não

Área: _____ Ano de realização: _____
Instituição: _____
Licença por parte da Secretária Estadual de Educação? ( ) Sim ( ) Não

Quais outros cursos sobre a temática foram realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas e similares)?

---

---

**IV- DADOS PROFISSIONAIS**

Tempo de trabalho nesta instituição: \_\_\_\_\_

Cargo exercido: \_\_\_\_\_

Carga horária: \_\_\_\_\_

Turmas e períodos de trabalho: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência nesse cargo: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência como professor regente: \_\_\_\_\_

Especifique o período de tempo que atuou como Professor de Apoio à Inclusão:

\_\_\_\_\_

No último ano de atuação como Professor de Apoio (2022), atuava em quantas turmas?

\_\_\_\_\_

Atendia quantos alunos? \_\_\_\_\_

Quais os diagnósticos dos alunos atendidos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Trabalha em outro local? ( ) Sim ( ) Não Qual? \_\_\_\_\_

Muito obrigada!



#### **APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR**

**Título do Projeto: A Atuação do Professor de Apoio à Inclusão na Rede Pública Estadual de Goiás.**

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Wanessa Ferreira Borges

**Mestranda:** Celsineide Mendes de Moura

**Identificação do entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Instituição de ensino:** \_\_\_\_\_

**Data da realização da entrevista:** \_\_\_\_\_

Este roteiro de entrevista semiestruturada é composto por 14 perguntas e foi elaborado de forma que se permita obter dados sobre as percepções e atuação do Professor de Apoio à Inclusão nas instituições de ensino da rede pública estadual de Goiás.

#### **Eixo 1- Atuação do Professor de Apoio à Inclusão**

- 1- Conte um pouco sobre a sua trajetória na educação.
- 2- Como você se tornou Professor de Apoio e qual o significado de ser professor da Educação Especial na sua atuação profissional?
- 3- Quais as atribuições do Professor de Apoio à Inclusão de acordo com a legislação estadual?
- 4- Fale um pouco sobre como se organizava o trabalho docente enquanto atuou como Professor de Apoio (itinerância/uma única turma; número e especificidades dos estudantes atendidos; posição física na sala de aula, etc.).
- 5- Considerando a relação professor regente e professor de apoio, fale um pouco como acontecia o planejamento, instrução e avaliação dos estudantes (com e sem deficiência).
- 6- Como você percebia os olhares/movimentos dos estudantes sem deficiência em relação à sua atuação?

- 7- Como você percebe as mudanças no papel do professor de apoio (impostas pelas Diretrizes 2023) e quais os seus impactos na escolarização dos estudantes com deficiência?

### **Eixo 2- Formação do Professor de Apoio**

- 1- Quando você iniciou na função de Professor de Apoio possuía alguma formação na área da Educação Especial? Quais?
- 2- Considerando a formação, quais os desafios e possibilidades para atuação com alunos com deficiência ao longo da sua experiência nesta função?
- 3- Quais formações na área da Educação Especial você realizou enquanto atuava como Professor (a) de Apoio? Essas formações, partiam de busca individual ou eram ofertadas pela SEDUC?

### **Eixo 3- Práticas docentes do Professor de Apoio Pedagógico**

- 1- Descreva como se dava a sua prática pedagógica em relação aos alunos com deficiência.
- 2- Fale um pouco sobre o impacto das suas práticas no desenvolvimento dos estudantes. De preferência dê (vários) exemplos.
- 3- Fale um pouco dos impactos da sua prática considerando a turma como um todo (alunos com/sem deficiência e professor regente).
- 4- Quais estratégias e recursos você utilizava com o estudante da Educação Especial? Qual o impacto das práticas especializadas no desenvolvimento dos estudantes.

## APÊNDICE 5 - PRÉ-INDICADORES EXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

PRÉ-INDICADORES
As atribuições do Professor de Apoio eram especificamente acompanhar não o aluno incluso em si, mas também todos que tinham dificuldade dentro da sala de aula, sentar junto com o professor e acompanhar o planejamento, sugerir flexibilizações (ES 01). <sup>10</sup>
<b>A escola que eu sempre trabalhei, foi a escola de referência aqui na nossa cidade no quesito inclusão. Foi a primeira escola que se tornou inclusiva na nossa cidade, e aí teve vários cursos relacionados a temática e eu fui gostando de trabalhar com esses alunos (ES 01).</b>
Inicialmente na minha carreira, eu assumi uma sala quando não tinha a inclusão ainda né? <b>Os alunos eram atendidos em sala separadas</b> , eu trabalhei com uma turminha em sala separada (ES 01).
<b>Eu atuei de maneira itinerante há uns 04 anos atrás</b> , quando realizava o meu trabalho em várias salas de aula diferentes, <b>e já acompanhei até 03 alunos em uma mesma sala</b> (ES 01).
No ano de 2022 eu atendi apenas um estudante, porque ele possui deficiência intelectual, e não conseguia desenvolver as atividades sozinho (ES 01).
Eu vi assim, que no decorrer dos anos, <b>a inclusão foi sendo deixada de lado</b> (ES 01).
Igual a escola que eu trabalhei foi a pioneira na minha cidade, então naquela época tinha muitos, muitos cursos voltados para essa temática e depois foi acabando... (ES 01).
<b>Essa mudança que extinguiu a oferta de AEE nas classes comuns, evidenciou o descaso que essa população vem sofrendo historicamente em relação aos seus direitos de acesso e igualdade à educação.</b> Tem alunos, que embora tenham alguma especificidade especial educativa, conseguem acompanhar as aulas sem apoio pedagógico constante, mas outros não conseguem. Então eu vi que <b>essa mudança está impondo barreiras de aprendizagem a esses alunos</b> (ES 01).
O Professor de Apoio foi substituído pelo profissional de apoio escolar, um cuidador que auxilia o estudante na organização do material, a se locomover nos ambientes da escola, a realizar suas refeições. Porém, <b>muitos alunos não precisam desse tipo de auxílio, o que eles precisam mesmo é do apoio pedagógico dentro da sala de aula</b> (ES 01).
Assim, <b>os desafios eram muitos</b> né? Principalmente quando a gente pegava <b>aqueles alunos que não eram alfabetizados</b> e que a gente não estava ali para alfabetizá-los ou trabalhar conteúdos diferentes daqueles trabalhados pelos professores, pois esse tipo de atividade ou reforço diferente deveria ser trabalhado <b>na sala do AEE</b> , e infelizmente nas nossas escolas aqui, <b>a gente não tem esse serviço</b> (ES 01).
Então, as vezes acabava ficando assim, <b>o professor regente achando que aquele aluno era nosso neh, que ele não tinha mais responsabilidade com aquele aluno</b> , que a responsabilidade era do professor de apoio, e na realidade não era isso, neh? Então era isso que mais pesava (ES 01).
O meu trabalho consistia em <b>ajudar com as atividades aplicadas pelo professor regente</b> na sala de aula (ES 01).
Eles <b>sentiam-se mais confiantes</b> para desenvolver as atividades, sentiam confiança em ir até a frente da turma para apresentar algum trabalho e até mesmo para participar dos trabalhos em grupo com os colegas (ES 01).
O ciclo foi se fechando para a modulação dos pedagogos nas unidades escolares /.../. Eu nessa época, <b>fui quase que obrigada a assumir a função de Professora de Apoio</b> , mas mesmo assim, exerci com muito amor, pois eu gostava muito de trabalhar com os alunos com deficiência (ES 02).
<b>A gente auxiliava o professor regente na questão pedagógica</b> , planejava junto, orientava esses professores como conduzir o trabalho com esses alunos, identificava quais habilidades esses estudantes já haviam desenvolvido e quais atividades já conseguiam fazer (ES 02).
Eu já trabalhei com mais de um aluno, as vezes com dois ou três, porém, <b>não de forma itinerante</b> , era sempre na mesma turma, <b>pois as especificidades dos alunos acompanhados, requeriam atendimento constante</b> /.../ (ES 02).
A questão de hoje a função do profissional de apoio não ser pedagógica vai impactar muito e negativamente na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos da Educação Especial. Alguns professores não tem para si a responsabilidade com esse aluno /.../ tem rejeição (+), até hoje nós temos professores assim, e aí o aluno naquela aula fica ocioso, porque o profissional de apoio escolar, segundo as Diretrizes não tem essa função de auxiliar pedagogicamente. Que aprendizagem esse estudante está tendo ali? (ES 02).

<sup>10</sup> Essa sigla (ES 01), indica que o trecho foi tirado da “Entrevista Semiestruturada nº. 01”. Assim, nomearemos os demais trechos, para termos conhecimento de qual entrevista foi retirado o fragmento.

<p>.../ mas quem acabava adaptando as atividades dos estudantes com deficiência era o Professor de Apoio, mas a avaliação... eles eram meio que obrigados a adaptar (ES 02).</p>
<p>E a gente, muitas vezes, <b>ficava apreensivo</b> quando os alunos não apresentavam um bom rendimento, não desenvolviam as habilidades como gostaríamos que eles desenvolvessem, então isso as <b>vezes frustrava a gente como professor</b> (ES 02).</p>
<p><b>Quando os professores regentes adaptavam as atividades</b> eles nos entregavam e nós explicávamos o conteúdo para esses estudantes (ES 02).</p>
<p>.../ aí o professor que não fazia a adaptação, nós fazíamos para que o aluno conseguisse participar da atividade proposta na aula (ES 02).</p>
<p><b>Alguns professores não têm para si a responsabilidade de ensinar esse aluno ((com deficiência)),</b> inclusive esse assunto direto era debatido em encontros pedagógicos, que o aluno com deficiência não era só responsabilidade do Professor de Apoio .../ .../ Inclusive o professor regente ao se referir a esses estudantes, falava pra gente “o seu aluno”, “os seus alunos” .../ (ES 02).</p>
<p><b>As práticas desenvolvidas impactavam na questão social, no desenvolvimento oral e das atividades propostas.</b> No início do ano, a gente percebia que muitos desses alunos, até para falar davam trabalho. E ao final do ano, eles já apresentavam seminários na frente da turma toda, claro que com as suas limitações (ES 02).</p>
<p>A gente também <b>conseguia auxiliar</b> os outros alunos da turma que apresentavam dificuldades na resolução das atividades. Eles também entendiam, que eu era uma segunda professora na turma e que estava ali também para auxiliá-los .../ (ES 02).</p>
<p>Para atuar na função, <b>era necessário ser preferencialmente pedagogo e ter cursos na área da Educação Especial.</b> E depois disso, eu também <b>realizei vários cursos de formação continuada</b> (ES 02).</p>
<p><b>Fiz cursos na área de deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, Professor de Apoio entre outros. Alguns foram ofertados pela Seduc e outros, fiz por iniciativa própria, mas sempre estava em formação, porque os desafios eram grandes, e exigia de nós, essa necessidade constante de formação</b> (ES 02).</p>
<p>A gente <b>utilizava muito material lúdico</b>, concreto, então (+) eu confeccionava materiais, jogos .../ Porquê, <b>uma coisa é você falar para o aluno imaginar uma situação, e outra coisa é você mostrar ali o concreto, colocar ele para fazer, manusear né?</b> (ES 02).</p>
<p><b>Eu não escolhi exercer a função de Professora de Apoio,</b> houve a necessidade de um ajuste na carga horária, e eu acabei assumindo essa função .../, e fui com certa rejeição, talvez me sentindo assim <b>diminuída</b>, mas .../ ao conhecer o que realmente é a inclusão, eu abracei assim com toda a minha capacidade e procurei formação na área para que eu pudesse me tornar uma profissional com condições de favorecer a esse estudante um ensino mais significativo (ES 03).</p>
<p>A minha <b>função era auxiliar</b> o aluno em todas as atividades propostas na sala de aula (ES 03).</p>
<p>O professor regente tinha que planejar, adaptar as atividades de acordo com o aluno né, com a necessidade do aluno, <b>e a minha função era mediar essa aprendizagem e buscar alternativas para que o estudante aprendesse</b> (ES 03).</p>
<p>Primeiro, era aquele momento de planejamento que não tínhamos juntos (ES 03).</p>
<p><b>Geralmente, a gente tinha acesso ao planejamento do professor regente, planejamento já pronto,</b> e a gente enquanto Professora de Apoio pensava em metodologias para facilitar a aprendizagem dos estudantes com deficiência (ES 03).</p>
<p>Se o Professor de Apoio trabalha na perspectiva inclusiva, o trabalho que desenvolvia dentro da sala de aula, não poderia ser individualizado, neh. É preciso trabalhar junto com o professor regente, pensando em incluir todos os estudantes no processo educativo que está sendo desenvolvido naquele lugar, mas nem sempre esse trabalho acontecia dessa forma (ES 03).</p>
<p><b>Diante das mudanças impostas pelas Diretrizes Operacionais da Seduc para as unidades escolares de 2023, a gente percebe que houve um retrocesso muito grande em relação a oferta de serviços de AEE aos estudantes com deficiência,</b> pois esse tipo de serviço é resultante de uma luta grande e constante dos pais, das escolas e da comunidade de modo geral .../ (ES 03).</p>
<p><b>Houve um retrocesso na educação inclusiva, porque tirou a oportunidade do aluno de ter o acompanhamento pedagógico nas classes comuns, reduzindo assim as possibilidades desse aluno de estar mais preparado</b> (ES 03).</p>
<p>Eu acredito que esse aluno mais uma vez, vai ficar à mercê da aprendizagem. Ele vai ficar ali, adquirindo o mínimo possível, porque o professor regente não vai conseguir sozinho ser essa ponte...//.../ imagine uma sala com 35 alunos ou mais, para um professor ter uma atenção especial para um ou dois alunos, a gente sabe que é praticamente impossível (ES 03).</p>
<p><b>.../ Quando eu fui para o apoio sem nenhuma experiência e sem formação específica na inclusão,</b></p>

<b>busquei fazer cursos de aprimoramento</b> e fui despertando e vendo a capacidade que esses estudantes possuem, apenas temos que proporcionar a eles, formas de construir essa aprendizagem (ES 03).
/.../ digamos que <b>o primeiro desafio</b> foi a questão da aceitação da função e perceber o potencial do estudante com deficiência /.../ (ES 03).
Eu acompanhava os alunos dentro da sala de aula, e eles participavam da proposta da aula do professor regente /.../ <b>a minha função ali era auxiliar, buscar métodos, formas de facilitar a compreensão desses estudantes</b> (ES 03).
Quando o conteúdo não era da minha área de conhecimento, e o estudante não havia compreendido, <b>eu pedia ao professor regente para explicar individualmente para o aluno</b> (ES 03).
Então, a gente estava ali <b>para atuar</b> na necessidade de aprendizagem do aluno, se eu enquanto Professora de Apoio conseguia resolver, ótimo; se não, buscava alternativas, ou por meio do professor regente, ou por meio de algum material pedagógico. Então era dessa forma que eu atuava com os alunos público da educação especial (ES 03).
Às vezes, <b>fazia a leitura do conteúdo, buscava materiais que favorecessem a compreensão, acrescentava algum vídeo sobre o assunto e até mesmo, explicava o conteúdo novamente</b> de uma nova forma (ES 03).
<b>Eu percebi um progresso imenso no desenvolvimento dos alunos</b> , eles já conseguiam participar dos debates, realizar as atividades propostas pelos professores e ter um melhor entrosamento com os colegas /.../ (ES 03).
/.../ a gente <b>procurava levar</b> para a sala de aula <b>os recursos disponíveis na escola</b> e que auxiliassem os alunos a compreender melhor os conteúdos trabalhados (ES 03).
/.../ <b>o Professor de Apoio é um profissional que tem uma formação como professor, ele naquele momento inicial, pode ser até que não tenha formação na área da Educação Especial, mas como professor ele tem. Então, ele possui mecanismos que favorecem o acompanhamento pedagógico dos estudantes</b> , o que é diferente de um cuidador que não terá essa mesma condição e possibilidades de ensinar /.../ (ES 03).
A escola que eu trabalhava se tornou uma escola inclusiva no início dos anos 2000 e eu fiz uma especialização em educação inclusiva e esse foi o começo de tudo (ES 04).
<b>Embora não tenha sido uma escolha, foi a melhor coisa que me aconteceu na educação</b> , /.../ foi um elo em minha vida que me marcou para sempre (ES 04).
O Professor de Apoio devia trabalhar em conjunto com o professor regente, coordenador pedagógico e os demais professores da escola, colaborando com o ensino de todos os estudantes da sala de aula, com e sem deficiência (ES 04).
<b>No início eu trabalhava em uma única turma, depois surgiu a itinerância, e deveríamos atender os alunos em várias turmas diferentes. Na minha opinião a itinerância não surtia muito efeito</b> /.../ enquanto eu saía de uma sala e ia até outra, quando voltava, já tinha passado outro conteúdo e as vezes aquele aluno não conseguia acompanhar a orientação para realização, e o meu trabalho ficava fragmentado e o aluno, de certa forma prejudicado /.../ (ES 04).
/.../ Já cheguei a acompanhar até 06 alunos simultaneamente (ES 04).
A maioria dos cursos que realizei na área da inclusão foram por buscas individuais minhas, mas também realizei alguns ofertados pela Seduc (ES 04).
Pós-graduei em educação inclusiva, fiz cursos de capacitação em deficiência intelectual, visual e física, tecnologias assistivas, libras entre outros (ES 04).
<b>Percebi muitas mudanças ao longo dos anos</b> , logo quando comecei, a gente elaborava as atividades dos alunos, depois tinha os relatórios bimestrais, depois não exigiu mais relatórios aí /.../ no outro ano já exigiu a realização do planejamento flexibilizado em consonância com o do professor regente, daí a pouco, não exigiu mais planejamento do Professor de Apoio: era o professor regente que deveria elaborar as atividades de todos os alunos e a nós, caberia auxiliar na execução dessa atividade na sala de aula (ES 04).
/.../ <b>eu sempre buscava vê com o professor o conteúdo que ele iria trabalhar para que eu pudesse me organizar</b> , colaborando da melhor forma com a aprendizagem daqueles estudantes (ES 04).
A avaliação era elaborada dentro do mesmo conteúdo, porém diferente da que era aplicada para os demais alunos da turma (ES 04).
<b>Bom, acho que os desafios eram muitos.</b> /.../ a gente pensa: eu tenho uma especialização na área, realizei cursos de formação, então, estou preparada né? Mas quando a gente estava ali na prática, percebia que era tudo diferente /.../ (ES 04).
<b>Esse fazer acontecer é que é desafiador</b> , buscar meios para contribuir com a aprendizagem do aluno, proporcionar um ensino significativo para que ele aprendesse mais e não saísse dali como entrou. Então, a gente tinha que buscar metodologias, e <b>muitas vezes a gente se perdia, e se perguntava se era aquela a forma de trabalhar, se era aquele o caminho que devíamos seguir</b> (ES 04).
Embora os profissionais de apoio escolar não tenham a função de colaborar pedagogicamente com esses

estudantes e não sejam professores, nem especialistas na Educação Especial, eu vejo que aqui na escola, estão desenvolvendo essa função de ensinar/.../ (ES 04).
/.../ alguns professores regentes seguem elaborando atividades e entregando para esses profissionais ((de apoio escolar)) trabalhar com os estudantes com deficiência, precarizando o ensino ofertado para essa população /.../ e o impacto na escolarização pode ser grande (ES 04).
<b>Parece que a gente tá voltando para onde tudo começou</b> , se não estava bom até onde nós chegamos, eu acredito que agora vai piorar, eu penso que os alunos com deficiência irão sofrer com essa maneira de ensino que lhe está sendo ofertada /.../ (ES 04).
Bem, eu sempre busquei trabalhar com material concreto. Como eles apresentavam diferentes dificuldades, eu penso que ajudava na compreensão do conteúdo eles verem, pegarem no material. Dai eu levava de casa, fazia uso também dos que tinha na escola, e em outros momentos, confeccionava com eles (ES 04).
/.../ <b>a gente percebia a evolução, o crescimento deles</b> . E os professores regentes diziam que os alunos estavam mais independentes, com maior participação nas aulas (ES 04).
/.../ foi algo novo na época, <b>não era o que eu esperava fazer, tive que pegar, peguei com um certo receio, com medo</b> , mas assumi e foi uma experiência gratificante /.../ (ES 05).
<b>O nosso papel</b> era apoiar o aluno com deficiência mediando em todas as suas necessidades educativas. /.../ e auxiliar o professor regente com todas as necessidades relacionadas a esses estudantes (ES 05).
Atuei como Professora de Apoio por um período curto, somente dois anos, e <b>nesse tempo não percebi muitas mudanças, a mudança que percebi mesmo, foi no início do ano 2023, quando a função exercida pelo Professor de Apoio deixou de existir</b> , permanecendo em seu lugar uma função administrativa, exercida pelo profissional de apoio escolar (ES 05).
Embora estivesse previsto que o planejamento entre professores regentes e Professor de Apoio fosse em conjunto, <b>esse planejamento em conjunto não acontecia</b> (ES 05).
<b>É (+) então, alguns professores regentes me passavam o planejamento depois de pronto e eu adaptava as atividades para os estudantes com deficiência de modo que facilitasse para a compreensão deles /.../</b> (ES 05).
/.../ <b>está havendo uma exclusão na verdade, eu acho que esse profissional de apoio escolar (+), essa mudança que houve (+) ela não inclui, ela tem fortalecido e corroborado com a exclusão do aluno com deficiência dos processos educativos desenvolvidos dentro das salas de aulas</b> (ES 05).
Eu acho que <b>um dos maiores desafios</b> ainda é o professor regente entender que esse aluno também é dele /.../ é ele tratar esse aluno como aluno dele /.../ porque na verdade, não estou falando de forma generalizada, mas existem muitos professores que veem o aluno com deficiência como sendo do Professor de Apoio, então nesse sentido, esse aluno também é excluído /.../. Mas agora, com a <b>NÃO oferta do AEE nas classes comuns</b> , precisamos refletir: de quem está sendo esse aluno agora? como está acontecendo a sua escolarização? (ES 05).
<b>A partir do plano de aula elaborado pelo professor regente, eu adaptava as atividades para os alunos com deficiência daquela turma</b> , e em outros momentos, trabalhava as mesmas atividades que estavam sendo trabalhadas na turma (ES 05).
As práticas desenvolvidas com a estudante, <b>como por exemplo oportunizar a ela vários momentos de falar, de conversar, de expor seu pensamento, impactou principalmente na melhora da sua dicção</b> , hoje a gente já consegue entender o que ela fala, e <b>impactou também na sua coordenação motora</b> (ES 05).
/.../ quando surgiu a vaga para Professor de Apoio na minha escola e que me convidaram para atuar na função, fiquei naquela: - <b>Mas vai trabalhar como? Como que é essa criança? E aí entrei de cabeça, fui me apegando e a cada ano era um aluno diferente, e assim o trabalho do apoio pedagógico foi sendo realizado</b> (ES 06).
<b>Nosso papel era apoiar o professor nas atividades com a turma</b> onde tinha aluno com deficiência (intelectual e/ou TEA) matriculado /.../ <b>Mas assim, era como se a gente fosse o professor desse estudante</b> , pois se referiam a gente assim: - “Ah seu aluno saiu da sala, seu aluno caiu, seu aluno tá fazendo isso” (ES 06).
E essa visão de que o aluno com deficiência é unicamente do Professor de Apoio precisa ser superada. Este estudante é responsabilidade de todos nós. Ele não é meu aluno, não é aluno do professor regente, ele é nosso aluno, pois estamos ali ((na sala de aula)) nos responsabilizando pelo ensino de todos (ES 06).
<b>Eu trabalhei de maneira itinerante por um ano</b> , acompanhava pedagogicamente 03 alunos, cada um em uma sala, eram estudantes do ensino médio, todos tinham deficiência intelectual (ES 06).
<b>Também já trabalhei com mais de um aluno em uma mesma turma</b> (ES 06).
Os professores regentes me passavam o conteúdo da quinzena e <b>eu fazia o planejamento</b> das atividades dos estudantes com deficiência (ES 06).
Vejo que essas mudanças estão contribuindo com o isolamento do aluno dentro da sala de aula /.../, você vê que o aluno está lá, mas não está inserido no contexto educativo e dinâmico da sala de aula (ES 06).

Eu já tinha participado de alguns cursos, seminários, e reuniões a respeito da inclusão. Participei do seminário com o Romeu Kazumi Sassaki, depois eu participei de um curso de formação para a diversidade em Caldas Novas, foi uma semana toda, bem puxado mesmo, <b>TAMBÉM</b> com Romeu Kazumi Sassaki (ES 06).
É porque muitas vezes, a nossa formação é para trabalhar com estudantes com deficiência, mas aí, existem diferentes tipos de deficiência /.../ e <b>aí, as vezes você estava trabalhando com um aluno, o outro já apresentava outro tipo de necessidade educativa</b> (ES 06).
Então a dificuldade era essa: trabalhar com vários alunos que apresentavam deficiência distintas, e não estar apto a dar o melhor de si para todos eles (ES 06).
Ó, tem um aluno, que ele gostava muito de ler, ele era curioso e gostava de ler, não é que ele lia, mas ele gostava que a gente lesse para ele, ele fazia leituras de imagens. <b>Daí eu percebi, que esse aluno desenvolveu bastante o social. Ele é de uma família onde todos tem deficiência, e ele foi se desenvolvendo em todos os aspectos /.../. Ele não é alfabetizado, mas evoluiu de forma a conquistar sua autonomia e mudar a sua realidade, hoje ele é o líder da casa dele, pilota moto, troca receitas na secretaria de saúde, vai a farmácia comprar medicamentos...</b> (ES 06).
Eu levava atividades elaboradas em consonância com o conteúdo trabalhado pelo professor, fazia uso de material concreto e das tecnologias disponíveis na escola (ES 06).
Não tinha muito o que inventar no dia a dia, usávamos os recursos disponíveis, mas que ao final, somavam junto a aprendizagem deles (ES 06).
Teve essa oportunidade aqui na escola e eu queria trabalhar a noite, a diretora me convidou e aceitei (ES 07).
Me tornar Professora de Apoio foi <b>muito gratificante e ao mesmo tempo muito frustrante</b> , porque você se depara com alunos que tem muitas dificuldades de aprendizagens /.../ (ES 07).
<b>Nós tínhamos que acompanhar o professor, né?</b> Ele flexibilizava as atividades, mas nem sempre isso acontecia, e ajudávamos o aluno a fazer as atividades, na compreensão do conteúdo (ES 07).
Eu ficava na sala de aula junto com os estudantes, <b>acompanhava as explicações dos professores regentes e auxiliava na realização das atividades, das avaliações utilizando das metodologias</b> que achava mais ideal para auxiliar o aluno a desenvolver as habilidades requeridas nos exercícios (ES 07).
O professor me passava o conteúdo, dificilmente as atividades eram adaptadas, então, <b>a gente trabalhava dentro do próprio conteúdo e atividades que o professor elaborava para a turma toda. As avaliações também eram as mesmas</b> (ES 07).
Eu acompanhava três alunos, sendo que dois eram da mesma sala e outro, de sala diferente (ES 07).
/.../ quando você depara no ensino médio com um aluno que não lê é complicado /.../ a aluna não era alfabetizada, era copista e faltava muito as aulas, pois trabalhava durante o dia e estudava a noite (ES 07).
A gente trabalhava mais o lado da oralidade, conversava, lia as questões das atividades e avaliações, explicava o conteúdo novamente ... (ES 07).
É a formação neh? Porque muitos não tem. No meu caso também neh, porque eu entrei bem assim, eu não tinha formação específica, então foi muito difícil (ES 07).
Mas, <b>a carga horária extensa</b> do professor regente neh, que dificulta muito de a gente tá reunindo e planejando juntos, e a questão <b>da própria itinerância</b> realizada pelo Professor de Apoio, pois quando não estamos em uma turma, temos que estar em outra, daí, nenhum de nós tem esse tempo em comum disponível. Isso daí que eu percebo (ES 07).
Se para nós, que já estamos a muito <b>tempo é complicado, imagina né, para alguém que chega e não tem experiência</b> /.../ (ES 07).
Então (+), para trabalhar na inclusão, na docência, tem que ter toda uma didática, e a formação é muito importante, pois até como você lida com esse aluno, <b>pode prejudicar mais ainda/.../</b> (ES 07).
/.../ todos os professores percebem a gravidade dessa situação que foi a retirada dos professores de apoio de dentro das salas de aulas, mas vão trabalhando com o que tem (ES 07).
Igual tem aí as meninas que estão atuando como profissionais de apoio escolar, sabemos que vai prejudicar, vai prejudicar né? Pois elas estão atuando como docentes, uma vez que não são (ES 07).
/.../ e a gente percebe que <b>os professores</b> de modo geral <b>não estão preparados</b> para trabalhar com a diversidade dentro de uma sala de aula, <b>não estão preparados e não estão conseguindo</b> (ES 07).
/.../ mas eu vejo aqui a menina da tarde, parece que vão chamar mais uma, <b>aqui a tarde se não me engano são 6 alunos, e só tinha uma professora, é até difícil de você continuar o trabalho com esses alunos</b> (ES 07).
É importante ter a didática para trabalhar, porque se a pessoa não tiver a didática, ela vai ficar ali/.../ enxugando gelo (ES 07).
Porque se não souber explicar, irá fazer a leitura, questionar o aluno, as vezes ele não saberá responder, daí o apoio vai dar a resposta, então é preciso ter didática, saber explicar e saber trabalhar com esse estudante (ES 07).

Fonte: dados da pesquisa. Legenda ES: Entrevista Semiestruturada.

**Legenda utilizada nesse quadro para identificar a entrevista que o excerto retirado:**

ES 01: Ane Sullivan

ES 02: Ângela Daves

ES 03: Cecília Meireles

ES 04: Rosa Parks

ES 05: Dorina Nowill

ES 06: Helen Keller

ES 07: Emília Ferreiro.

## APÊNDICE 6 – SISTEMATIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES E OS CONTEÚDOS TEMÁTICOS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p><b>As atribuições do Professor de Apoio</b> eram especificamente acompanhar NÃO o aluno incluso em si, mas também todos que tinham dificuldade dentro da sala de aula, sentar junto com o professor e acompanhar o planejamento, sugerir flexibilizações (ES 01).</p>	<p>Atribuições do Professor de Apoio nas narrativas das entrevistadas</p>
<p><b>O meu trabalho consistia</b> em ajudar com as atividades aplicadas pelo professor regente na sala de aula... (ES 01).</p>	
<p><b>A gente auxiliava</b> o professor regente na questão pedagógica, planejava junto, orientava esses professores como conduzir o trabalho com esses alunos, identificava quais habilidades esses estudantes já haviam desenvolvido e quais atividades já conseguiam fazer (ES 02).</p>	
<p>A minha função <b>era auxiliar o aluno</b> em todas as atividades propostas na sala de aula (ES 03).</p>	
<p>O professor regente tinha que planejar, adaptar as atividades de acordo com o aluno né, com a necessidade do aluno, <b>e a minha função era mediar essa aprendizagem e buscar alternativas para que o estudante aprendesse</b> (ES 03).</p>	
<p>O Professor de Apoio devia trabalhar em conjunto com o professor regente, coordenador pedagógico e os demais professores da escola, colaborando com o ensino de todos os estudantes da sala de aula, com e sem deficiência (ES 04).</p>	
<p><b>O nosso papel</b> era apoiar o aluno com deficiência mediando em todas as suas necessidades educativas /.../ e auxiliar o professor regente com todas as necessidades relacionadas a esses estudantes (ES 05).</p>	
<p><b>Nosso papel era apoiar o professor nas atividades com a turma</b> onde tinha aluno com deficiência (intelectual e/ou TEA) matriculado /.../ <b>Mas assim, era como se a gente fosse o professor desse estudante</b>, pois se referiam a gente assim: - “Ah seu aluno saiu da sala, seu aluno caiu, seu aluno tá fazendo isso” (ES 06).</p>	<p>A atuação pedagógica das Professoras de Apoio participantes da pesquisa</p>
<p><b>Nós tínhamos que acompanhar o professor, né?</b> Ele flexibilizava as atividades, mas nem sempre isso acontecia, <b>e ajudávamos o aluno a fazer as atividades, na compreensão do conteúdo</b> (ES 07).</p>	
<p>/.../ mas <b>quem acabava adaptando as</b> atividades dos estudantes com deficiência <b>era o Professor de Apoio</b>, mas a avaliação... eles eram meio que obrigados a adaptar (ES 02).</p>	
<p>/.../ aí o professor que não fazia a adaptação, <b>nós fazíamos</b> para que o aluno conseguisse participar da atividade proposta na aula (ES 02).</p>	
<p>Eu acompanhava os alunos dentro da sala de aula, e eles participavam da proposta da aula do professor regente /.../ <b>a minha função ali era auxiliar, buscar métodos, formas de facilitar a compreensão desses estudantes</b> (ES 03).</p>	
<p>Quando o conteúdo não era da minha área de conhecimento, e o estudante não havia compreendido, <b>eu pedia ao professor regente</b> para explicar individualmente para o aluno (ES 03).</p>	
<p>Então, a gente <b>estava ali para atuar</b> na necessidade de aprendizagem do aluno, se eu enquanto Professora de Apoio conseguia resolver, ótimo; se não, buscava alternativas, ou por meio do professor regente, ou por meio de algum material pedagógico. Então <b>era dessa forma que eu atuava</b> com os alunos público da educação especial (ES 03).</p>	
<p>/.../ <b>eu sempre buscava vê com o professor o conteúdo que ele iria trabalhar para que eu pudesse me organizar</b>, colaborando da melhor forma com a aprendizagem daqueles estudantes (ES 04).</p>	
<p><b>A avaliação</b> era elaborada dentro do mesmo conteúdo, porém diferente da</p>	

que era aplicada para os demais alunos da turma (ES 04).	
É (+) então, alguns professores regentes me passavam o planejamento depois de pronto e eu adaptava as atividades para os estudantes com deficiência de modo que facilitasse para a compreensão deles /.../ (ES 05).	
Embora estivesse previsto que o <b>planejamento</b> entre professores regentes e Professor de Apoio fosse em conjunto, <b>esse planejamento em conjunto não acontecia (ES 05).</b>	
A escola que eu sempre trabalhei, foi a <b>escola de referência</b> aqui na nossa cidade no <b>quesito inclusão</b> . Foi a primeira escola que se tornou inclusiva na nossa cidade, e aí teve <b>vários cursos relacionados a temática</b> e eu fui gostando de trabalhar com esses alunos (ES 01).	
Inicialmente na minha carreira, eu assumi uma sala quando não tinha a inclusão ainda né? <b>Os alunos eram atendidos em sala separadas</b> , eu trabalhei com uma turminha em sala separada (ES 01).	
O ciclo foi se fechando para a modulação dos pedagogos nas unidades escolares /.../. Eu nessa época, <b>fui quase que obrigada a assumir a função de Professora de Apoio</b> , mas mesmo assim, exerci com muito amor, pois eu gostava muito de trabalhar com os alunos com deficiência (ES 02).	
<b>Eu não escolhi exercer a função de Professora de Apoio</b> , houve a necessidade de um ajuste na carga horária, e eu acabei assumindo essa função /.../, e fui com certa rejeição, talvez me sentindo assim <b>diminuída</b> , mas /.../ ao conhecer o que realmente é a inclusão, eu abracei assim com toda a minha capacidade e procurei formação na área para que eu pudesse me tornar uma profissional com condições de favorecer a esse estudante um ensino mais significativo (ES 03).	
Se o Professor de Apoio trabalha na perspectiva inclusiva, o trabalho que desenvolvia dentro da sala de aula, não poderia ser individualizado, neh. É preciso trabalhar junto com o professor regente, pensando em incluir todos os estudantes no processo educativo que está sendo desenvolvido naquele lugar, mas nem sempre esse trabalho acontecia dessa forma (ES 03).	Tornando-me Professora da Educação Especial
A escola que eu trabalhava se tornou uma escola inclusiva no início dos anos 2000 e eu fiz uma especialização em educação inclusiva e esse foi o começo de tudo (ES 04).	
Embora <b>não tenha sido uma escolha, foi a melhor coisa que me aconteceu na educação</b> , /.../ foi um elo em minha vida que me marcou para sempre (ES 04).	
/.../ foi algo novo na época, <b>não era o que eu esperava fazer, tive que pegar, peguei com um certo receio, com medo</b> , mas assumi e foi uma experiência gratificante /.../ (ES 05).	
/.../ quando surgiu a vaga para Professor de Apoio na minha escola e que me convidaram para atuar na função, fiquei naquela: - <b>Mas vai trabalhar como? Como que é essa criança? E aí entrei de cabeça, fui me apegando e a cada ano era um aluno diferente, e assim o trabalho do apoio pedagógico foi sendo realizado</b> (ES 06).	
Teve essa oportunidade aqui na escola e eu queria trabalhar a noite, a diretora me convidou e aceitei (ES 07).	
Me tornar Professora de Apoio foi <b>muito gratificante e ao mesmo tempo muito frustrante</b> , porque você se depara com alunos que tem muitas dificuldades de aprendizagens /.../ (ES 07).	
<b>Eu atuei de maneira itinerante há uns 04 anos atras</b> , quando realizava o meu trabalho em várias salas de aula diferentes, e <b>já acompanhei até 03 alunos em uma mesma sala (ES 01).</b>	
No ano de 2022 eu atendi apenas um estudante, porque ele possui deficiência intelectual, e não conseguia desenvolver as atividades sozinho (ES 01).	A dinamicidade do trabalho: atuando em diferentes turmas onde constava matrículas de estudantes com deficiência
Eu já trabalhei com mais de um aluno, as vezes com dois ou três, porém, <b>não de forma itinerante</b> , era sempre na mesma turma, <b>pois as especificidades dos alunos acompanhados, requeriam atendimento constante /.../</b> (ES 02).	
No início eu trabalhava em uma única turma, depois surgiu a itinerância, e	

<p>deveríamos atender os alunos em várias turmas diferentes. <b>Na minha opinião a itinerância não surtia muito efeito</b> /.../ enquanto eu saía de uma sala e ia até outra, quando voltava, já tinha passado outro conteúdo e as vezes aquele aluno não conseguia acompanhar a orientação para realização, e o meu trabalho ficava fragmentado e o aluno, de certa forma prejudicado /.../ (ES 04).</p>	
<p>/.../ Já cheguei a acompanhar até 06 alunos simultaneamente (ES 04).</p>	
<p><b>Eu trabalhei de maneira itinerante por um ano</b>, acompanhava pedagogicamente 03 alunos, cada um em uma sala, eram estudantes do ensino médio, todos tinham deficiência intelectual (ES 06).</p>	
<p>Também já trabalhei com mais de um aluno em uma mesma turma (ES 06).</p>	
<p>Eu acompanhava três alunos, sendo que dois eram da mesma sala e outro, de sala diferente (ES 07).</p>	
<p>Eu vi assim, que no decorrer dos anos, <b>a inclusão foi sendo deixada de lado</b> (ES 01).</p>	
<p>Igual a escola que eu trabalhei foi a pioneira na minha cidade, então naquela época tinha muitos, muitos cursos voltados para essa temática e depois foi acabando... (ES 01).</p>	
<p>Essa mudança que extinguiu a oferta dos serviços de AEE nas classes comuns, evidenciou <b>o descaso que essa população</b> vem sofrendo historicamente em relação aos seus direitos de acesso e igualdade à educação. Tem alunos, que embora tenham alguma especificidade especial educativa, conseguem acompanhar as aulas sem apoio pedagógico constante, mas outros não conseguem. Então eu vi que <b>essa mudança está impondo barreiras de aprendizagem a esses alunos</b> (ES 01).</p>	
<p>A questão de hoje a função do profissional de apoio não ser pedagógica vai impactar muito e negativamente na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos da Educação Especial (ES 02). Alguns professores não tem para si a responsabilidade com esse aluno /.../ tem rejeição (+), até hoje nós temos professores assim, e aí o aluno naquela aula fica ocioso, porque o profissional de apoio escolar, segundo as Diretrizes não tem essa função de auxiliar pedagogicamente. Que aprendizagem esse estudante está tendo ali? (ES 02).</p>	
<p>Atuei como Professora de Apoio por um período curto, somente dois anos, e <b>nesse tempo não percebi muitas mudanças, a mudança que percebi mesmo, foi no início do ano 2023, quando a função exercida pelo Professor de Apoio deixou de existir</b>, permanecendo em seu lugar uma função administrativa, exercida pelo profissional de apoio escolar (ES 05).</p>	<p>As mudanças efetivadas na oferta dos serviços de AEE na rede estadual goiana</p>
<p>O Professor de Apoio foi substituído pelo profissional de apoio escolar, um cuidador que auxilia o estudante na organização do material, a se locomover nos ambientes da escola, a realizar suas refeições. Porém, <b>muitos alunos não precisam desse tipo de auxílio, o que eles precisam mesmo é do apoio pedagógico dentro da sala de aula</b> (ES 01).</p>	
<p>Diante das mudanças impostas pelas Diretrizes Operacionais da Seduc para as unidades escolares de 2023, <b>a gente percebe que houve um retrocesso muito grande em relação a oferta de serviços de AEE aos estudantes com deficiência</b>, pois esse tipo de serviço é resultante de uma luta grande e constante dos pais, das escolas e da comunidade de modo geral (ES 03).</p>	
<p>Houve um retrocesso na educação inclusiva, porque tirou a oportunidade do aluno de ter o acompanhamento pedagógico nas classes comuns, reduzindo assim as possibilidades desse aluno de estar mais preparado socialmente (ES 03).</p>	
<p>Eu acho que <b>um dos maiores desafios</b> ainda é <b>o professor regente entender que esse aluno também é dele</b> /.../ é ele tratar esse aluno como aluno dele /.../ porque na verdade, não estou falando de forma generalizada, mas existem muitos professores que veem o aluno com deficiência como sendo do Professor de Apoio, então nesse sentido, esse aluno também é excluído /.../. Mas agora, com <b>a NÃO oferta do AEE nas classes comuns</b>, precisamos refletir: de quem está sendo esse aluno agora? como está</p>	

acontecendo a sua escolarização? (ES 05).	
Vejo que essas mudanças estão contribuindo com o isolamento do aluno dentro da sala de aula /.../, você vê que o aluno está lá, mas não está inserido no contexto educativo e dinâmico da sala de aula (ES 06).	
<b>Alguns professores não têm para si a responsabilidade de ensinar esse aluno ((com deficiência)),</b> inclusive esse assunto direto era debatido em encontros pedagógicos, que o aluno com deficiência não era só responsabilidade do Professor de Apoio. /.../ Inclusive o professor regente ao se referir a esses estudantes, falava pra gente “o seu aluno”, “os seus alunos” /.../ (ES 02).	
Eu acredito que esse aluno mais uma vez, vai ficar à mercê da aprendizagem. Ele vai ficar ali, adquirindo o mínimo possível, porque o professor regente não vai conseguir sozinho ser essa ponte/.../ imagine uma sala com 35 alunos ou mais, para um professor ter uma atenção especial para um ou dois alunos, a gente sabe que é praticamente impossível (ES 03).	
/.../ alguns professores regentes seguem elaborando atividades e entregando para esses profissionais ((de apoio escolar)) trabalhar com os estudantes com deficiência, precarizando o ensino ofertado para essa população /.../ e o impacto na escolarização pode ser grande (ES 04).	
<b>Parece que a gente tá voltando para onde tudo começou,</b> se não estava bom até onde nós chegamos, eu acredito que agora vai piorar, eu penso que os alunos com deficiência irão sofrer com essa maneira de ensino que lhe está sendo ofertada /.../ (ES 04).	
Embora os profissionais de apoio escolar <b>não tenham a função</b> de colaborar pedagogicamente com esses estudantes e <b>não sejam professores,</b> nem especialistas na Educação Especial, eu vejo que aqui na escola, <b>estão desenvolvendo essa função de ensinar</b> /.../ (ES 04).	
/.../ está havendo uma exclusão na verdade, eu acho que esse profissional de apoio escolar (+), essa mudança que houve (+) ela não inclui, ela tem fortalecido e corroborado com a exclusão do aluno com deficiência dos processos educativos desenvolvidos dentro das salas de aulas (ES 05).	
/.../ ainda existem professores regentes que veem o aluno com deficiência como sendo unicamente responsabilidade do Professor de Apoio, então esse aluno continuava sofrendo uma exclusão dentro da sala de aula por parte do professor regente /.../ (ES 05).	
Mas agora, <b>com a NÃO oferta do AEE</b> nas classes comuns, precisamos refletir: de quem está sendo esse aluno agora? como está acontecendo a sua escolarização? (ES 05).	
/.../ todos os professores percebem a gravidade dessa situação que foi a retirada dos professores de apoio de dentro das salas de aulas, mas vão trabalhando com o que tem (ES 07).	
Igual tem aí as meninas que estão atuando como profissionais de apoio escolar, sabemos que vai prejudicar, vai prejudicar né? Pois elas estão atuando como docentes, uma vez que não são (ES 07).	
/.../ e a gente percebe que os professores de modo geral não estão preparados para trabalhar com a diversidade dentro de uma sala de aula, não estão preparados e não estão conseguindo (ES 07).	
/.../ mas eu vejo aqui a menina da tarde, parece que vão chamar mais uma, <b>aqui a tarde se não me engano são 6 alunos, e só tinha uma professora, é até difícil de você continuar o trabalho com esses alunos</b> (ES 07).	
Para atuar na função, <b>era necessário ser preferencialmente pedagogo e ter cursos na área da Educação Especial.</b> E depois disso, eu também <b>realizei vários cursos de formação</b> (ES 02).	
Fiz cursos na área <b>de deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, Professor de Apoio</b> entre outros. Alguns foram ofertados pela Seduc e outros, fiz por iniciativa própria, mas sempre estava em formação, porque os desafios eram grandes, e exigia de nós, essa	Perfil e a Formação das docentes da pesquisa

A escolarização dos estudantes com deficiência: desafios frente à nova realidade.

necessidade constante de formação (ES 02).	
/.../ <b>Quando eu fui para o apoio sem nenhuma experiência e sem formação específica na inclusão, busquei fazer cursos de aprimoramento</b> e fui despertando e vendo a capacidade que esses estudantes possuem, apenas temos que proporcionar a eles, formas de construir essa aprendizagem (ES 03).	
/.../ <b>o Professor de Apoio é um profissional que tem uma formação como professor, ele naquele momento inicial, pode ser até que não tenha formação na área da Educação Especial, mas como professor ele tem. Então, ele possui mecanismos que favorecem o acompanhamento pedagógico dos estudantes,</b> o que é diferente de um cuidador que não terá essa mesma condição e possibilidades de ensinar /.../ (ES 03).	
A maioria dos cursos que realizei na área da inclusão foram por buscas individuais minhas, mas também realizei alguns ofertados pela Seduc (ES 04).	
Pós-graduei em educação inclusiva, fiz cursos de capacitação em deficiência intelectual, visual e física, tecnologias assistivas, libras entre outros (ES 04).	
Eu já tinha participado de alguns cursos, seminários, e reuniões a respeito da inclusão. Particpei do seminário com o Romeu Kazumi Sassaki, depois eu participei de um curso de formação para a diversidade em Caldas Novas, foi uma semana toda, bem puxado mesmo, <b>TAMBÉM</b> com Romeu Kazumi Sassaki (ES 06).	
Se para nós, que já estamos a muito tempo é complicado, imagina né, para alguém que chega e não tem experiência /.../ (ES 07).	
Então (+), para trabalhar na inclusão, na docência, tem que ter toda uma didática, e a formação é muito importante, pois até como você lida com esse aluno, pode prejudicar mais ainda/.../ (ES 07).	
É importante ter a didática para trabalhar, porque se a pessoa não tiver a didática, ela vai ficar ali/.../ enxugando gelo (ES 07).	
Porque se não souber explicar, irá fazer a leitura, questionar o aluno, as vezes ele não saberá responder, daí o apoio vai dar a resposta, então é preciso ter didática, saber explicar e saber trabalhar com esse estudante (ES 07).	
Assim, <b>os desafios eram muitos</b> né? Principalmente quando a gente pegava <b>aqueles alunos que não eram alfabetizados</b> e que a gente não estava ali para alfabetizá-los ou trabalhar conteúdos diferentes daqueles trabalhados pelos professores, pois esse tipo de atividade ou reforço diferente deveria ser trabalhado <b>na sala do AEE</b> , e infelizmente nas nossas escolas aqui, <b>a gente não tem esse serviço</b> (ES 01).	Desafios encontrados pelas professoras de AEE das classes comuns durante a atuação na função
Pois esse tipo de atividade ou reforço diferente deveria ser trabalhado na <b>sala do AEE</b> , e infelizmente nas nossas escolas aqui, <b>a gente não tem</b> esse serviço (ES 01).	
Então, as vezes acabava ficando assim, <b>o professor regente achando que aquele aluno era nosso neh, que ele não tinha mais responsabilidade com aquele aluno</b> , que a responsabilidade era do professor de apoio, e na realidade não era isso, neh? Então era isso que mais pesava (ES 01).	
E a gente, muitas vezes, <b>ficava apreensivo</b> quando os alunos não apresentavam um bom rendimento, não desenvolviam as habilidades como gostaríamos que eles desenvolvessem, então isso as <b>vezes frustrava a gente como professor</b> (ES 02).	
Primeiro, era aquele momento de planejamento que não tínhamos juntos (ES 03).	
<b>Geralmente, a gente tinha acesso ao planejamento do professor regente, planejamento já pronto</b> , e a gente enquanto Professora de Apoio pensava em metodologias para facilitar a aprendizagem dos estudantes com deficiência (ES 03).	
/.../ digamos que <b>o primeiro desafio</b> foi a questão da aceitação da função e perceber o potencial do estudante com deficiência /.../ (ES 03).	

<p><b>Bom, acho que os desafios eram muitos.</b> /.../ a gente pensa: eu tenho uma especialização na área, realizei cursos de formação, então, estou preparada né? Mas quando a gente estava ali na prática, percebia que era tudo diferente (ES 04).</p>	
<p><b>Esse fazer acontecer é que é desafiador,</b> buscar meios para contribuir com a aprendizagem do aluno, proporcionar um ensino significativo para que ele aprendesse mais e não saísse dali como entrou. Então, a gente tinha que buscar metodologias, e <b>muitas vezes a gente se perdia, e se perguntava se era aquela a forma de trabalhar, se era aquele o caminho que devíamos seguir</b> (ES 04).</p>	
<p>Eu acho que <b>um dos maiores desafios</b> ainda é <b>o professor regente entender que esse aluno também é dele</b> /.../ é ele tratar esse aluno como aluno dele /.../ porque na verdade, não estou falando de forma generalizada, mas existem muitos professores que veem o aluno com deficiência como sendo do Professor de Apoio, então nesse sentido, esse aluno também é excluído /.../ (ES 05).</p>	
<p>É porque muitas vezes, a nossa formação é para trabalhar com estudantes com deficiência, mas aí, existem diferentes tipos de deficiência /.../ e <b>aí, as vezes você estava trabalhando com um aluno, o outro já apresentava outro tipo de necessidade educativa</b> (ES 06).</p>	
<p>E essa visão de que o aluno com deficiência é unicamente do Professor de Apoio precisa ser superada. Este estudante é responsabilidade de todos nós. Ele não é meu aluno, não é aluno do professor regente, ele é nosso aluno, pois estamos ali ((na sala de aula)) nos responsabilizando pelo ensino de todos (ES 06).</p>	
<p>Então a dificuldade era essa: trabalhar com vários alunos que apresentavam deficiência distintas, e não estar apto a dar o melhor de si para todos eles (ES 06).</p>	
<p>É a formação neh? Porque muitos não tem. No meu caso também neh, porque eu entrei bem assim, eu não tinha formação específica, então foi muito difícil (ES 07).</p>	
<p>/.../ quando você depara no ensino médio com um aluno que não lê é complicado /.../ a aluna não era alfabetizada, era copista e faltava muito as aulas, pois trabalhava durante o dia e estudava a noite (ES 07).</p>	
<p>Mas, <b>a carga horária extensa</b> do professor regente neh, que dificulta muito de a gente tá reunindo e planejando juntos, e a questão <b>da própria itinerância</b> realizada pelo Professor de Apoio, pois quando não estamos em uma turma, temos que estar em outra, daí, nenhum de nós tem esse tempo em comum disponível. Isso daí que eu percebo (ES 07).</p>	
<p>A gente utilizava muito material lúdico, concreto, então (+) eu confeccionava materiais, joguinhos /.../. Porquê, <b>uma coisa é você falar para o aluno imaginar uma situação, e outra coisa é você mostrar ali o concreto, colocar ele para fazer, manusear né?</b> (ES 02).</p>	
<p><b>Quando os professores regentes adaptavam as atividades</b> eles nos entregavam e <b>nós explicávamos o conteúdo para esses estudantes</b> (ES 02).</p>	
<p>Às vezes <b>eu fazia a leitura do conteúdo</b>, buscava materiais que favorecessem a compressão de determinado assunto, <b>acrescentava algum vídeo</b> e quando precisava, <b>explicava o conteúdo</b> já explanado pelo professor regente novamente para aquele aluno /.../ (ES 03).</p>	
<p>/.../ a gente procurava levar para a sala de aula <b>os recursos disponíveis na escola</b> e que auxiliassem os alunos a compreender melhor os conteúdos trabalhados (ES 03).</p>	<p>As Práticas Pedagógicas dos Professores de Apoio</p>
<p>Bem eu sempre busquei trabalhar com material concreto. Como eles apresentavam diferentes dificuldades, eu penso que ajudava na compreensão do conteúdo eles verem, pegarem no material. Daí eu levava de casa, fazia uso também dos que tinha na escola, e em outros momentos, confeccionava com eles (ES 04).</p>	
<p>A partir do plano de aula elaborado pelo professor regente, <b>eu adaptava as atividades para os alunos com deficiência daquela turma</b>, e em outros</p>	

<p>momentos, trabalhava as mesmas atividades que estavam sendo trabalhadas na turma (ES 05).</p>	
<p>Os professores regentes me passavam o conteúdo da quinzena e eu fazia o planejamento das atividades dos estudantes com deficiência (ES 06).</p>	
<p>Eu levava atividades elaboradas em consonância com o conteúdo trabalhado pelo professor, fazia uso de material concreto e das tecnologias disponíveis na escola (ES 06).</p>	
<p>Não tinha muito o que inventar no dia a dia, <b>usávamos os recursos disponíveis, mas que ao final, somavam junto a aprendizagem deles</b> (ES 06).</p>	
<p>O professor me passava o conteúdo, dificilmente as atividades eram adaptadas, então, <b>a gente trabalhava dentro do próprio conteúdo e atividades que o professor elaborava para a turma toda.</b> As avaliações também eram as mesmas (ES 07).</p>	
<p>Eu ficava na sala de aula junto com os estudantes, <b>acompanhava as explicações dos professores regentes e auxiliava na realização das atividades, das avaliações utilizando das metodologias</b> que achava mais ideal para auxiliar o aluno a desenvolver as habilidades requeridas nos exercícios (ES 07).</p>	
<p>A gente trabalhava mais o lado da oralidade, conversava, lia as questões das atividades e avaliações, explicava o conteúdo novamente ... (ES 07).</p>	
<p>Eles <b>sentiam-se mais confiantes</b> para desenvolver as atividades, sentiam confiança em ir até a frente da turma para apresentar algum trabalho e até mesmo para participar dos trabalhos em grupo com os colegas (ES 01).</p>	Impactos das práticas pedagógicas
<p>As práticas desenvolvidas impactavam na questão social, no desenvolvimento oral e das atividades propostas. No início do ano, a gente percebia que muitos desses alunos, até para falar davam trabalho. <b>E ao final do ano, eles já apresentavam seminários na frente da turma toda, claro que com suas limitações /.../</b> (ES 02).</p>	
<p>A gente também conseguia auxiliar os outros alunos da turma que apresentavam dificuldades na resolução das atividades. Eles também entendiam, que eu era uma segunda professora na turma e que estava ali também para auxiliá-los /.../ (ES 02).</p>	
<p><b>Eu percebi um progresso imenso no desenvolvimento dos alunos,</b> eles já conseguiam participar dos debates, realizar as atividades propostas pelos professores e ter um melhor entrosamento com os colegas /.../ (ES 03).</p>	
<p>/.../ <b>a gente percebia a evolução, o crescimento deles.</b> E os professores regentes diziam que os alunos estavam mais independentes, com maior participação nas aulas (ES 04).</p>	
<p>As práticas desenvolvidas com a estudante, <b>como por exemplo oportunizar a ela vários momentos de falar, de conversar, de expor seu pensamento, impactou principalmente na melhora da sua dicção,</b> hoje a gente já consegue entender o que ela fala, <b>e impactou também na sua coordenação motora</b> (ES 05).</p>	
<p>Ó, tem um aluno, que ele gostava muito de ler, ele era curioso e gostava de ler, não é que ele lia, mas ele gostava que a gente lesse para ele, ele fazia leituras de imagens. <b>Daí eu percebi, que esse aluno desenvolveu bastante o social. Ele é de uma família onde todos tem deficiência, e ele foi se desenvolvendo em todos os aspectos /.../. Ele não é alfabetizado, mas evoluiu de forma a conquistar sua autonomia e mudar a sua realidade, hoje ele é o líder da casa dele, pilota moto, troca receitas na secretaria de saúde, vai a farmácia comprar medicamentos...</b> (ES 06).</p>	

Fonte: Transcrição das entrevistas realizadas com Professores de Apoio em 2023.