

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CAMPUS DE CATALÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA DE OLIVEIRA FREITAS

**Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os  
Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**

**Catalão  
2013**

**ADRIANA DE OLIVEIRA FREITAS**

**Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de  
Ensino Colaborativo em Goiás**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão

**Catalão/2013**

FICHA CATALOGRÁFICA

ADRIANA DE OLIVEIRA FREITAS

**ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO E  
OS INDICADORES DE ENSINO COLABORATIVO EM GOIÁS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 14 de junho de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profª Dra. Maria Marta Lopes Flores (Orientadora)  
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

---

Profª Dra. Dulcéria Tartuci  
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

---

Profª Dra. Maria Amélia Almeida  
Centro de Educação e Ciências Humanas – UFSCar

Universidade Federal de Goiás  
Câmpus Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2013

A todos os Professores que em seu anonimato contribuem para a efetivação da educação inclusiva.

Aos Professores de Apoio que acolheram esta pesquisa e que abraçam o trabalho junto aos educandos com necessidades educacionais especiais, superando angústias, mas com certeza da construção de pontes para a promoção deles.

## AGRADECIMENTOS

O que sou e como estou veio de muitos. Então, canto a todos minha canção de agradecimento.

Aos amigos, amores que se alegram com minhas conquistas, que me sustentam nas angústias, nos momentos difíceis, que me impulsionam na realização dos sonhos, estão sempre aqui, ao meu lado, sem vocês não seria possível, estar e ser onde estou.

Sinto-me mergulhada no amor de Deus, a Ele agradeço pela vida, pelas oportunidades e dificuldades, pelas conquistas, pelas alegrias e tristezas, tudo contribui para minha evolução.

Aos meus pais Natália e Valdivino sou grata pelo amparo, pelo carinho constante, pelo incentivo em todos os momentos, por acreditarem que sou capaz de realizar o que me proponho.

À Livinha, minha irmã querida, todas as palavras seriam poucas para agradecer e dizer o que você significa em minha vida.

Aos meus sobrinhos Pedro e Maria Eduarda por serem meu combustível e renovarem minhas energias a cada “Titia eu te amo”. “Você tá estudando?”, “Quero ir dormir em sua casa.”

Aos meus irmãos Alexandre e Luciano, meus sobrinhos queridos Matheus, Lucas, Júlia e Gabriel pela torcida e carinho de sempre, pela paciência em minhas ausências nas reuniões familiares. Obrigada.

Agradeço a Kyldes por ser a amiga-irmã de todas as horas, por ser presença constante em minha vida e pela leitura cuidadosa e revisão do meu trabalho.

Às queridas amigas Alessandra e Maria Divina sou grata por me acolherem e me ampararem com carinho, me mostrando que amigos são irmãos que escolhemos.

À querida orientadora Maria Marta, minhas sinceras desculpas pelos momentos difíceis. Obrigada por acreditar que seria possível a conclusão deste processo cheio de contratemplos.

À professora Dulcéria Tartuci, agradeço pelos apontamentos pertinentes ao meu trabalho, pela dedicação ao grupo de pesquisa que muito me beneficiou, pelo exemplo de compromisso com o grupo e o programa.

Às amigas, companheiras de sempre, Márcia e Camila, compartilhar com vocês este momento foi valoroso, obrigada por me encorajarem nesta difícil tarefa, com palavras de incentivo, troca de informações, confidências e muitos risos, vocês se tornaram minhas “Miguxas Forever”.

Aos queridos Dayanne Cristina, Claudinei, Tânia, obrigada por estarem juntos nesta jornada, ao grupo Neppein e ao grupo do Observatório agradeço pela parceria.

Aos professores, professoras, colegas e coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão, com quem foram compartilhados momentos de riqueza ímpar, de reflexões, seminários e colóquios, e onde beber do conhecimento em boa companhia é gratificante, obrigada.

À banca examinadora, na pessoa da professora Doutora Maria Amélia, agradeço pela sensibilidade e delicadeza ao apontar caminhos e ressaltar a importância do meu trabalho.

Aos meus queridos alunos do Acelera em 2012 e minhas luzinhas de inspiração, os alunos do terceiro ano de 2013, funcionários e professores do Colégio Estadual Maria das Dores Campos, desculpem-me pelas ausências, sou grata pela acolhida a cada retorno. Obrigada Diretora Leila por viabilizar a minha participação nos seminários, congressos e aulas do Mestrado, sua ajuda e compreensão foram imprescindíveis.

A todos do Câmpus de Catalão onde tive grande oportunidade para meu crescimento profissional e pessoal, agradeço.

Aos professores de apoio pela disponibilidade em participar, em trocar experiências, foram fundamentais para a concretização desta pesquisa.

Aos queridos educadores de minha infância, adolescência e juventude escolar, cheguei...Obrigada!!!

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

*Rubem Alves*

## RESUMO

FREITAS, Adriana de Oliveira. *Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás*. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2013.

A atuação de profissionais da Educação Especial vem se constituindo em condição fundamental para educação e inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. O apoio a esses alunos tem levantado a discussão da relação Educação Comum na Rede Regular e Educação Especial, isto é envolve o debate sobre a necessidade de desenvolver uma atuação articulada entre os diferentes agentes educacionais no âmbito da inclusão escolar. Nesse sentido a perspectiva colaborativa, entre esses diferentes agentes que intervêm no processo educativo desses alunos: professor regente de classe comum, professor de apoio à inclusão, professor de salas de recursos multifuncionais, família e comunidade, vem assumindo um papel fundamental para uma relação positiva entre esses profissionais, no sentido de contribuir com a promoção do sucesso escolar dos alunos com necessidades educacionais e dos demais alunos da escola. Portanto compreender como vem se constituindo a atuação dos profissionais de Educação Especial permite analisar aspectos da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Desse modo, optamos por definir o professor de apoio à inclusão, uma vez que esse profissional vem assumindo um papel importante na implementação de políticas de inclusão em Goiás. Então se pergunta: Como tem sido a atuação do professor de apoio à inclusão? Quais os indicadores de ensino colaborativo estão presentes na atuação do professor de apoio à inclusão? O objetivo principal desta investigação é analisar os dizeres dos professores de apoio à inclusão sobre as suas práticas educativas e os indicadores que as mesmas apresentam de ensino colaborativo. Na presente pesquisa utilizou-se da pesquisa colaborativa, neste tipo de pesquisa o pesquisador além de buscar dados, possibilita também a formação continuada dos professores, espaço para que os professores tenham liberdade de expressão, as análises foram realizadas em etapas que se subdividiram em seis encontros. No primeiro Encontro realizado pelo Oceesp os professores participantes ao serem esclarecidos sobre os objetivos e riscos da pesquisa assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa, autorizando assim a utilização de suas falas e todo registro de informações elencadas durante a pesquisa. Além disso, os professores responderam a um formulário, em que constavam seus dados de identificação, formação e atuação. Foi focalizado o papel e atuação dos professores de apoio à Inclusão através de uma entrevista coletiva. O estudo documental sobre o papel e atuação do professor de apoio à Inclusão e o ensino colaborativo foi realizado com o intuito de informar e esclarecer as professoras quanto a legislação nacional e estadual, sobre a educação especial e inclusão, contextualizando o papel e função do professor de apoio, proporcionando uma melhor compreensão do ensino colaborativo, de sua relação com o professor regente, culminando na síntese dos dados.

Palavras-chave: Inclusão; Professor de Apoio à Inclusão; Ensino Colaborativo.

## ABSTRACT

FREITAS, Adriana de Oliveira. Role of Teacher Support and Inclusion Indicators Education Collaborative in Goiás 2013. 123 f. Dissertation (Master of Education). Graduate Program in Education. Federal University of Goiás - Campus Catalan, 2013.

The role of the Special Education professionals are becoming an essential condition for education and inclusion of students with special educational needs. The support of these students has raised the discussion of the relationship Common Education Network in Regular and Special Education, ie involves the debate on the need to develop a coordinated action between different educational agents within the school inclusion. In this sense the collaborative approach between these various actors involved in the education of these students: Regents Professor common class, support teacher `inclusion, teacher resource rooms multifunctional, family and community, is assuming a key role in a relationship positive among these professionals to contribute to the promotion of academic success of students with educational needs and other students of the school. So understand how the work has constituted the Special Education Professional allows you to analyze aspects of the inclusion of pupils with special educational needs. Thus, we chose to define the teacher to support inclusion, as this professional has assumed an important role in the implementation of inclusion policies in Goiás So ask yourself: How has the role of teacher to support inclusion? What indicators are present in collaborative teaching and teacher performance to support inclusion? The main objective of this research is to analyze the words of teachers to support inclusion of their educational practices and indicators that they present for collaborative teaching. In this research we used the collaborative research, this type of research the researcher and seek data also enables the continuous training of teachers, space for teachers to have freedom of expression, the analyzes were carried out in stages which is subdivided into six meetings. In the first meeting held by Oceesp participating teachers to be informed about the objectives and risks of the study signed the Terms of Consent (IC), agreeing to participate in the research, thereby allowing the use of their lines and all registration information

listed during the search. In addition, the teachers answered a questionnaire on appearing on your identifying information, education and performance. Was focused on the role and activities of teachers to support inclusion through a press conference. The desk study on the role and performance of the teacher Inclusion support and collaborative learning was conducted in order to inform and enlighten teachers about national and state legislation on special education and inclusion, contextualizing the role and function of the teacher support, providing a better understanding of collaborative learning, its relationship with the classroom teacher, culminating in the synthesis of the data.

Keywords: Inclusion, Inclusion Support Teacher, Learning Collaborative

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Apae** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAS** – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com surdez
- CAP** – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
- CEE/GO** – Conselho Estadual de Educação de Goiás
- Ceneesp** – Centro Nacional de Educação Especial
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DNEE-EB** - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
- Funcad** – Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração da Pessoa com Deficiente
- GO** - Goiás
- IBC** - Instituto Benjamin Constant
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
- INES** - Instituto Nacional de Educação dos Surdos
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras** - Língua Brasileira de Sinais
- MEC** - Ministério da Educação
- NAAHS/S** – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- NEE** – Necessidades Educacionais Especiais
- NTE** - Núcleo de Tecnologia Educacional
- Oceesp** - Observatório Catalano de Educação Especial
- Ogeesp** - Observatório Goiano de Educação Especial
- Oneesp** - Observatório Nacional de Educação Especial
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PAC** - Programa de Aceleração do Crescimento

**PAR** - Plano de Ações Articuladas

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PNEDH** - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

**PNEE-EI** - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

**Ppgeduc** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**Secadi** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEE** – Secretaria Estadual de Educação

**SEE/GO** - Secretaria Estadual de Educação de Goiás

**Seesp** - Secretaria de Educação Especial

**Segplan-GO** - Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

**SER** - Secretaria Estadual de Educação

**Sepin** - Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas

**Suee** – Superintendência do Ensino Especial

**Supee** - Superintendência do Ensino Especial

**TCLE** - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

**UEE** – Unidade de Ensino Especial

**UFG-CAC** - Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

**Unesco** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa da Microrregião de Catalão .....	57
Figura 2: Ilustração da Professora Suelene .....	93
Figura 3: Ilustração da Professora Gabriela .....	94
Figura 4: Tétrade do Ensino Colaborativo .....	101
Gráfico 1: Municípios dos Participantes da Pesquisa .....	59
Gráfico 2: Tempo de atuação do professor de apoio à inclusão.....	61
Gráfico 3: Formação Inicial dos Professores de Apoio á Inclusão.....	86
Gráfico 4: Formação Continuada dos Professores de Apoio.....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matrícula na Educação Especial – Subsecretaria de Educação – Catalão .....	55
Quadro 2: Caracterização dos Professores de Apoio à Inclusão.....	58
Quadro 3: Roteiro de Entrevista .....	59
Quadro 4: Número de professores de apoio participantes da pesquisa ....	63
Quadro 5: Primeira Categorização .....	65
Quadro 6: Descrição dos Encontros .....	69
Quadro 7: Segunda Categorização .....	71

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	119
Anexo B: Ficha de identificação do Observatório .....	122

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	19
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>CAPÍTULO I. Educação Inclusiva no Estado de Goiás e o Ensino Colaborativo</b> .....	25
1.1 Breve Histórico da Educação Inclusiva em Goiás.....	25
1.2 Professor de Apoio à Inclusão em Goiás .....	41
1.3 Ensino Colaborativo.....	45
<b>CAPÍTULO II. Pesquisa Colaborativa e os Professores de Apoio à Inclusão</b> .....	50
2.1. No campo da Pesquisa Colaborativa.....	50
2.2. Perfil dos Professores de Apoio.....	56
2.3. Desenvolvimento da Pesquisa Colaborativa.....	61
2.4. Análise dos Dados.....	70
<b>CAPÍTULO III. Professores de Apoio à inclusão em Goiás: Atribuições, Formação, Atuação e Ensino Colaborativo</b> .....	76
3.1. Atribuições do Professor de Apoio à Inclusão .....	76
3.2. Experiências e Formação dos Professores de Apoio à Inclusão .....	81
3.3. As Práticas dos Professores de Apoio à Inclusão .....	91
3.4. Os Indicadores do Ensino Colaborativo .....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
Juntando as Peças .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
<b>ANEXOS</b> .....	119



## APRESENTAÇÃO

*Eu sou aquela mulher  
a quem o tempo muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida  
e não desistir da luta,  
recomeçar na derrota,  
renunciar a palavras  
e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos  
e ser otimista.  
(Cora Coralina, 1889 – 1985)*

Sou Adriana, nasci no interior de Goiás. Desde pequena tenho fascínio por escola, adorava passar meus momentos no ambiente escolar, ajudando a servir o lanche, tocar o sino, participando de todas as atividades curriculares. Estava sempre na escola, vestida a caráter, dançando quadrilha, coroando a Nossa Senhora, desfilando, hasteando a bandeira. Brincava de ser professora, dava aulas para as plantas e os animais. A Educação sempre fez parte de minha vida, quando não estava na escola, estava na igreja, me fiz catequista antes de ser professora, ministrava aulas de catequismo às crianças da igreja.

Aos treze anos, comecei o Curso de Técnico em Contabilidade. Logo depois surgiu a oportunidade de fazer o Magistério, foi o curso da minha vida. Tudo que precisava era me formar para professora. Com dezesseis anos recebi o convite para substituir minha professora de matemática que estava prestes a ter um bebê. Ministrando aulas de matemática da quinta à oitava série (hoje sexto ao nono ano), nos períodos matutino e noturno. No período vespertino cursava o Magistério, aceitei o desafio, de lá para cá nunca mais saí da educação. Tive ótimas referências de educadores em minha vida escolar, talvez por isso tenha optado em ser professora.

Em 1988 prestei o vestibular para Pedagogia – Habilitação Fundamentos da Educação Magistério da 1ª a 4ª séries (atual Anos Iniciais), mudei-me de cidade. Em Catalão iniciei o primeiro ano da primeira turma de Pedagogia na UFG - Câmpus Catalão e terminei o Magistério. Muitas mudanças para uma jovem do interior, enquanto cursava Pedagogia de manhã, trabalhava como professora substituta à tarde. Nos dois últimos anos do curso fui monitora

de Psicologia, o que acrescentou muitíssimo a minha vida profissional como professora do ensino fundamental dos anos iniciais.

Concluí a graduação em 1991 colando grau em janeiro de 1992. Então, retornei a Urutaí-Go e comecei como professora substituta no curso de Magistério, agora como colega de trabalho de meus queridos professores, experiência ímpar. Neste mesmo ano prestei o concurso público para professor, iniciando em 1993, como professora titular e como aluna de Pós-Graduação (*lato-sensu*) em Supervisão Escolar na Faculdade Salgado de Oliveira, ofertado em Catalão, e uma Especialização em Alfabetização, pela UFU em Uberlândia, conciliava estudo e trabalho.

Comecei, em 1994, a dar aulas em cidade vizinha fazendo 60 horas semanais, entre o magistério, o ginásio (assim chamado naquela época) e o ensino médio. Muito trabalho, mas valeu a pena, pois consegui ajudar meus irmãos em sua formação.

Em 1998, voltei a Catalão e trabalhei no curso de Magistério até 2000, onde fui removida para uma escola de ensino fundamental de primeira fase trabalhando com alfabetização e ingresso como professora de educação infantil em uma escola confessional, trabalhando na mesma até 2006 ministrando aulas no jardim II. Fiz uma especialização em Educação Infantil neste ano na UFG - Câmpus Catalão, que muito me ajudou com os pequeninos. Trabalho lindo, amei o que realizei nesta escola.

Trabalhei no ensino fundamental de primeira fase durante oito anos, sendo removida no ano de 2009 para uma escola inclusiva, com uma nova experiência. Senti a necessidade de me informar sobre a inclusão, neste ínterim surgiu a oportunidade de fazer uma especialização em Educação Especial oferecida pela UFG - Câmpus Catalão, foi muito gratificante, pois até então não tinha conhecimento sobre a educação inclusiva e aliar os estudos ao trabalho que estava sendo realizado junto as crianças com necessidades educacionais especiais foi um momento de grande aprendizado e troca de experiências.

Nesta trajetória fui contemplada com um trabalho colaborativo, tive como experiência compartilhar com um professor de apoio a educação de crianças da primeira fase (primeiro ano), conhecendo, somente agora com a

pesquisa, a importância deste trabalho junto as crianças com necessidades educacionais especiais.

Recebi um convite em 2010 para integrar o quadro de funcionários no Núcleo de Tecnologia Educacional de Catalão, onde fiz cursos para tutoria e trabalhei na formação continuada dos professores da região, ministrando cursos presenciais e semipresenciais, acrescentando ao meu currículo experiência nesta área, trabalhando por dois anos com educação a distancia. Em 2012, trabalhei em uma escola de ensino fundamental dos anos iniciais com uma sala de correção de fluxo.

A oportunidade de ingresso ao curso de Mestrado em Educação oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Câmpus Catalão surgiu em 2011. Foram momentos difíceis tanto para ingressar ao curso, quanto para a permanência. Momento de testar as forças, buscar conhecimentos e de produzir, optei pela linha de Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

Quando fiz o curso de Pedagogia, não fui inserida no mundo da pesquisa, o curso não contemplou nenhuma disciplina sobre o assunto. Aos poucos fui me apropriando do que realmente se precisa fazer, escrever artigos para os congressos e conclusões das disciplinas, participar exaustivamente de um grupo de pesquisa.

Muitas alegrias e tristezas durante esse percurso de pós-graduanda, entre os acertos e erros encaro a excelência da vida, me preparo, me habilito, não somente pelo título de Mestre, mas pelo título de humanidade, de crescimento íntimo, de melhora profissional. Muitas vezes os nervos alterados, a instalação da dúvida do que realmente possa ser Ética, nessa ambiência acadêmica forjada por discussões exaltadas na defesa das próprias ideias, do próprio pensar, nas ações convenientes com as convicções de cada um, enfim, conquistas forjadas no campo das satisfações e decepções.

Aquilatar a importância que é para mim e meus familiares a conquista do título de Mestre, nesta trajetória estudantil que escolhi, é medir o imensurável, são sonhos pessoais e paternos realizados, uma grata alegria que devolvo a eles carinhosamente. Por eles, e principalmente por mim, aqui está meu trabalho.

## INTRODUÇÃO

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,  
mas faz parte do processo da busca.  
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,  
fora da boniteza e da alegria.*  
Paulo Freire

A atuação de profissionais da Educação vem se constituindo em condição fundamental para educação e inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. O apoio a esses educandos tem levantado a discussão acerca da relação Educação Comum na Rede Regular e Educação Especial: envolve debate sobre a necessidade de desenvolver uma atuação articulada entre os diferentes agentes educacionais.

A perspectiva colaborativa entre esses diferentes agentes que intervêm no processo educativo desses educandos – professor regente de classe comum, professor de apoio à inclusão, professor de salas multifuncionais, família e comunidade – vem assumindo um papel fundamental para uma relação positiva entre esses profissionais, no sentido de contribuir com a promoção do sucesso escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos.

Compreender como vem se constituindo a atuação dos profissionais de Educação Especial permite analisar aspectos da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Desse modo, optamos por definir o professor de apoio à inclusão, uma vez que esse profissional vem assumindo um papel importante na implementação de políticas de inclusão no Estado de Goiás. Assim indagamos: Como tem sido a atuação do professor de apoio à inclusão? O professor de apoio tem atuado de modo colaborativo com o professor regente de ensino comum? Quais os processos de ensino colaborativo estão presentes na atuação do professor de apoio à inclusão?

O estudo tem por objetivo geral analisar os dizeres dos professores de apoio à inclusão sobre as suas práticas educativas e os indicadores que as mesmas apresentam de ensino colaborativo. E como objetivos específicos analisar as atribuições dos professores de apoio à inclusão em suas práticas educativas e o processo de ensino colaborativo que envolve os professores de

apoio. A presente pesquisa está ligada ao Observatório Nacional de Educação Especial coordenado pela professora Dra. Enicéia Mendes da Universidade Federal de São Carlos. Goiás se inseriu na pesquisa do Observatório a partir da participação da professora Dra. Dulcéria Tartuci coordenadora do Observatório Goiano Educação Especial.

A metodologia é a pesquisa colaborativa, parte do princípio que o pesquisador e o grupo pesquisado devem em uma ação colaborativa refletir sobre a realidade da educação inclusiva e buscar alternativas para os problemas encontrados na realidade educacional.

A amostra que esta pesquisa apresenta corresponde aos Municípios Jurisdicionados a Subsecretaria Regional de Educação de Catalão no ano de 2011. Os municípios contemplados nesta pesquisa são: Catalão, Corumbaíba, Cumari, Goiandira, Nova Aurora, Ouvidor e Três Ranchos.

Neste tipo de pesquisa o pesquisador além de buscar dados e produzir conhecimento, possibilita também a formação continuada dos professores, espaço para que os professores tenham liberdade de expressão, as análises foram realizadas em seis encontros. No primeiro Encontro realizado pelo Oceesp os professores participantes ao serem esclarecidos sobre os objetivos e riscos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa, autorizando assim a utilização de suas falas e todo registro de informações elencadas durante a pesquisa. Além disso, os professores responderam a um formulário, em que constavam seus dados de identificação, formação e atuação. Foi focalizado o papel e atuação dos professores de apoio à Inclusão através de uma entrevista coletiva. O estudo documental sobre o papel e atuação do professor de apoio à Inclusão e o ensino colaborativo foi realizado com o intuito de informar e esclarecer as professoras quanto a legislação nacional e estadual, sobre a educação especial e inclusão, contextualizando o papel e função do professor de apoio, proporcionando uma melhor compreensão do ensino colaborativo, de sua relação com o professor regente, culminando na síntese dos dados.

A dissertação foi organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo discutiremos sobre a Educação Especial no Estado de Goiás, conhecendo um pouco das políticas públicas do estado, traçando um histórico nos aportes da

legislação que viabilizam a inclusão escolar, oferecendo o direito a todos de estarem na escola recebendo educação sistematizada com possibilidades de ser cidadão com os direitos assegurados e garantidos. Situando o professor de apoio na educação inclusiva com o respaldo legal de seu trabalho em consonância com as Diretrizes estabelecidas em Goiás que preconiza o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais culminando no Ensino Colaborativo uma perspectiva viável para a inclusão.

O segundo capítulo traz a abordagem metodológica da pesquisa colaborativa apresentando o professor de apoio, as etapas como a pesquisa foi se constituindo e os procedimentos de coletas de dados.

No terceiro capítulo são apresentados análises de documentos sobre a política inclusiva em Goiás com foco nas atribuições e formação dos professores, bem como, os dados e as discussões realizadas com a pesquisa colaborativa direcionando as reflexões para as práticas dos professores de apoio e os indicadores do ensino colaborativo.

Para finalizar o trabalho, trazemos, nas considerações finais, o encerramento do ciclo da pesquisa, promovendo uma contribuição à formação dos professores participantes e à própria pesquisadora.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE GOIÁS E O ENSINO COLABORATIVO

*Goyaz! recendente jardim,/*  
*feito para a volupia dos sentidos!/  
Quem vive neste ambiente,/*  
*sorvendo o perfume de seiva/ que erra no ar;/*  
*quem nasceu numa terra assim,/*  
*porque não há de cantar?*  
Leo Lynce (1884-1954)

Neste capítulo levantamos algumas considerações acerca da Educação Especial no Estado de Goiás, para conhecer as políticas públicas e as diretrizes, traçando uma discussão a partir dos aportes da legislação que viabilizam a inclusão escolar, oferecendo o direito a todos de estarem na escola recebendo educação sistematizada com possibilidades de ser cidadão com os direitos assegurados. Também é apresentado o professor de apoio e sua trajetória em Goiás, com atribuições e relevâncias de seu trabalho em sala de aula, bem como informações, conceitos sobre o ensino colaborativo.

#### **1.1. Breve Histórico da Educação Inclusiva em Goiás**

A educação de qualidade é um direito de todos. Em Goiás não poderia se constituir de forma diferente, pois, conforme a Constituição de 1988, compete ao Estado, conjuntamente com a União ou com os Municípios: II - legislar, concorrentemente com a União, sobre: n) proteção e integração social da criança, do adolescente, do idoso e do deficiente e, também, no Artigo 6º inciso II salienta-se o - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência. O Capítulo III, artigo 157, que trata da educação, afirma que o:

III - atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente pela rede regular de ensino, garantindo-lhes recursos humanos e equipamentos públicos adequados.

Com isso, o Estado manterá programas de assistência aos deficientes físicos, sensoriais e mentais, visando assegurar:

I - sua integração familiar e social;

II - a prevenção, o diagnóstico e a terapêutica de deficiência, bem como o atendimento especializado pelos meios que se fizerem necessários;

III - a educação especial e o treinamento para o trabalho e a facilitação de acesso e uso aos bens e serviços, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos;

IV - a proteção especial à criança e ao adolescente portadores de deficiências, proporcionando-lhes oportunidades e facilidades, por lei ou por outros meios, de desenvolvimento físico, mental, moral e social, de forma sadia e em condições de liberdade e dignidade.

§ 1º - O Estado e as entidades representativas dos deficientes formularão a política e controlarão as ações correspondentes.

§ 2º - A promoção da habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiências para sua adequada integração à vida comunitária e ao mercado de trabalho constituirá prioridade das áreas oficiais de saúde, educação e assistência.

§ 3º - A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (Constituição Goiás, 1989).

Junto ao crescimento das redes privadas, a educação especial pública foi se ampliando com a criação de classes e escolas especiais, surgindo na década de 1970 os Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação, dando início a institucionalização da Educação Especial nesta década.

Nas décadas de 1960 e 1970, com a proposição das Secretarias Estaduais de Educação do país de serviços voltados ao atendimento das deficiências, entraram em expansão as associações de caráter filantrópico e assistencial como: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaé) e Sociedade Pestalozzi e outras particulares conveniadas ao estado como: o Centro de Orientação e Reabilitação ao Encefalopata (Corae) e o Centro de Reabilitação Especial São Paulo Apóstolo (Crespa), com suporte da LDBEN nº 4024 de 1961 que estabelece em seus artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A partir da década de 1970, a busca por um modelo educacional para pessoas com deficiências, somado ao discurso da igualdade de oportunidade aliada à ideia de educação para todos, ganham vigência em um período de transformações políticas sociais e econômicas. Neste ínterim inicia-se o processo de integração em Goiás, sendo a modalidade implantada em inúmeras escolas do estado, com respaldo da LDBENº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que procrastina em seu artigo 9º o atendimento a alunos com necessidades especiais:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Com os diálogos surgidos em torno da integração, começa a emergir veementemente a educação inclusiva, propiciando uma abordagem ampla das dificuldades educativas dos alunos, cabendo à escola a responsabilidade da educação de todos os alunos, e, aos professores, aprender e realizar processos de mudanças pessoais e profissionais.

A partir de então, muda-se a terminologia “integração” para “inclusão”, o que propõe não excluir ninguém do ensino regular, garantindo a permanência e o desenvolvimento de cada um. Para Mendes (2010), o termo “educação inclusiva” foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equidade de oportunidades para todos. Essa proposta vai contra a exclusão social que afeta as minorias.

Capellini e Rodrigues (2009) nos mostram que o discurso da inclusão passou a ser pautado em princípios éticos como a aceitação das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos como lazer, cultura, trabalho e educação. A inclusão apoia não somente os educandos com necessidades especiais, mas parte do princípio de que a educação é para todos.

A Educação Especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que atuava junto ao Ministério de Educação e que se constitui no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de Educação Especial. Neste mesmo ano cria-se em Goiânia a Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, que para Almeida (2003) em 1976 passa a funcionar como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau. Na época, contava com apenas dois funcionários e, em convênio com o Cenesp, promoveu cursos de capacitação de pessoal docente, programas de bolsas de estudos e criou classes especiais no ensino regular, atendendo a alunos com deficiência mental educável, definidos pelo Cenesp (1975, p.10) como:

Alunos cujo funcionamento geral da inteligência, significativamente abaixo da média, está associado a alterações no comportamento adaptativo, tornando-os incapazes de aproveitamento regular do programa escolar. Entretanto, seu progresso no plano social e ocupacional permite-lhes, na idade adulta, sustentar-se parcial ou totalmente. QI 50-55 a 75-90.

Almeida (2003) esclarece que essa estrutura de Ensino Especial em Goiás, permaneceu até 1982, quando foi extinta a Divisão de Ensino Especial e criada pela Portaria n. 1.674 a Unidade de Ensino Especial – UEE, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação, que se deu em razão das reivindicações das próprias pessoas com

deficiência, que começavam a se organizar como movimento social, além dos especialistas de educação que já vislumbravam a importância do órgão para o Estado. Na época, a vontade política dos dirigentes foi fundamental para a criação desse órgão estadual.

Em 1977, foi elaborado o Plano Nacional de Educação Especial, para o período 77/79, que elegeu a organização e o desenvolvimento dos serviços de educação precoce e o atendimento a educandos com problemas relativos a aprendizagem. No final da década de 1970, foram implantados os primeiros cursos para formação de professores na área da educação especial (BUENO, 2004).

Desde o final da década de 1970 e início da década de 1980, com o fim do Regime Militar, as escolas brasileiras buscaram uma maior “autonomia” para a construção de um projeto político-pedagógico que atenda as diversidades e a política educacional vigente ligada à inclusão escolar.

A Unidade de Ensino Especial então criada em 1982 para sistematizar o atendimento precoce, pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro graus e profissionalização de alunos em todas as áreas de deficiência, dando-se também início ao atendimento à pessoa superdotada, capacitação de pessoal docente e técnico, e fortalecer os convênios com as instituições particulares, foi extinta em 1987. Com isso, criou-se por meio da Lei n. 10.160 de 09 de abril de 1987, art. 13, inciso XIII, alínea “d”, a Superintendência de Ensino Especial – SUPEE, órgão vinculado diretamente à Secretaria de Educação, que, de acordo com o documento “Educação Especial em Goiás” (1995) tinha como finalidade:

[...] direcionar o ensino especial em todo o Estado, com competência para elaborar e fazer cumprir diretrizes, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas de Educação Especial em nível de pré-escola, 1º, 2º e 3º graus num trabalho integrado com as outras Superintendências de Ensino, com as Delegacias Regionais, Prefeituras Municipais e Universidades, voltadas para a integração de pessoas portadoras de necessidades especiais, na família, na escola e na comunidade, levando-se em conta os princípios básicos da Educação Especial que são: integração, normalização, individualização e interiorização.

Os princípios básicos contidos no documento de criação da Supee(1995), foram assim explicitados: a) **Integração** – caracterizada como

um processo dinâmico e orgânico; b) **Normalização** – mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais; c) **Individualização** – valorização das diferenças individuais;d) **Interiorização** – expansão do atendimento ao interior do Estado.

O momento da criação da Supee foi considerado histórico para os dirigentes do Ensino Especial de Goiás:

[...] pois, pela primeira vez, a Educação Especial ocuparia um lugar de destaque na estrutura organizacional do Estado, ficando ligada diretamente à Secretaria de Educação, sem intermediários. Entendiam seus dirigentes que os programas especiais passariam então a ser desenvolvidos de forma mais ágil e menos burocrática. (ALMEIDA, 2003, p. 21)

Com a democratização da educação brasileira traçada pela Constituição Federal de 1988, foi assegurada a educação de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, com atendimento educacional especializado. Segundo Mendes (2010), a Constituição reconheceu assistência social como dever de Estado no campo da seguridade social, não mais como política isolada e complementar da Previdência. Foi definido como direitos das pessoas com deficiências a saúde, educação, trabalho e assistência. Com isso, o Presidente da República, em 1989, reafirmou a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino e definiu como crime o ato de “recusar suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (Lei n.7.853,1989).

Segundo Kassar (2011), as políticas públicas brasileiras começam a amadurecer depois da Constituição de 1988 com o fortalecimento da democracia, em que inicia-se a disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva, sendo que, neste mesmo período, adota-se uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Para esse autor,

O documento da UNESCO de 1988 já anunciava as diretrizes propostas pela Declaração de Salamanca em 1994. Essas diretrizes foram incorporadas em documentos nacionais. A proposição de que “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas

dificuldades e diferenças” fazem parte do discurso em pauta nos documentos que difundem a Educação Inclusiva no Brasil, desde a década de 1990 (KASSAR, 2011, p.51).

Já para o pensamento de Garcia (2006, p.35). “a política de educação especial brasileira, que se articula numa perspectiva inclusiva, tem como um dos seus pressupostos a restrição dos conteúdos básicos da educação básica para os alunos com necessidades especiais”. Isso dificulta o acesso aos conhecimentos e os PCNs deixam clara a contemplação as “diferenças individuais” dando abertura para que sejam planejados recursos e métodos diversificados para o trabalho pedagógico nos processos de aprendizagem.

Em 1989 o Conselho Estadual de Educação de Goiás - CEE/GO decreta, através da Resolução n. 117, de 29 de junho, normas gerais para o Ensino Especial. Segundo Rezende (2008) essa resolução apontava o sentido da integração escolar definindo como sendo alunos especiais aqueles que possuem deficiência física, sensorial, mental, problemas de conduta ou superdotados e talentosos, bem como, orientava as modalidades de atendimento a esses alunos em escolas caracterizadas como Escola de Ensino Regular em salas normais e especiais, Escola Especial com oficinas pedagógicas e centro especializado e, também, Escola empresa.

É publicada em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, tendo como premissa orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Com a aprovação dessa Política surge documento “Educação Especial em Goiás” (1995), sob as orientações da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC atual Secadi) com respaldo no Conselho Estadual de Educação de Goiás e na SUPEE define conceito, objetivo e clientela do Ensino Especial:

Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange diferentes níveis e graus de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades do seu alunado. Destina-se a educando que necessita de assistência técnica especial no processo de sua aprendizagem, de forma temporária ou permanente, utilizando-

se de profissionais especializados e quando necessário, de adaptações curriculares, recursos didáticos adequados, aparelhos e equipamentos especiais, que possam garantir a educação formal deste educando.

Sendo a Educação Especial parte integrante do Sistema Educacional geral, mantém as mesmas finalidades e objetivos do Ensino Regular e visa proporcionar aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, atendimento especializado no decorrer do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem de modo que suas potencialidades sejam trabalhadas ao máximo, segundo seu ritmo próprio e suas potencialidades, buscando oportunizar-lhes as condições necessárias ao pleno exercício dos seus direitos básicos e sua efetiva integração social e ocupacional na sociedade.

São consideradas pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE), os portadores de deficiência mental (leves/educáveis, moderados/treináveis, severos/ dependentes, profundos/ dependentes), deficiência auditiva (leve, moderada, severa e profunda), deficiência visual (cegos e portadores de visão sub-normal), deficiência física, deficiência múltipla, condutas típicas e altas habilidades. (SEE, Supee, 1995, p.15)

Por meio deste documento, a Supee (1995) oferece várias modalidades de ensino especial para o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais como: 1) **Escola Especial:** instituição especializada pública, conveniada ou particular –atendimento aqueles que não tem condições de frequentar as escolas comuns; 2) **Classe Especial:** instalada em Escola do Ensino Regular é caracterizada pelo agrupamento de um pequeno número de alunos diagnosticados como portadores de determinada deficiência; 3) **Classe Comum:** ambiente de ensino-aprendizagem; 4) **Classe Integradora:** instalada em escolas da Rede Regular; 5) **Sala de Recursos:** geralmente instalada em escolas da Rede Regular de Ensino; 6) **Classe Comum com Apoio Especializado:** modalidade de atendimento onde o professor especializado presta assistência a alunos portadores de necessidades educativas especiais; 7) **Oficina Pedagógica:** ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de portadores de necessidades educativas especiais; 8) **Sala de Estimulação Essencial:** local destinado ao atendimento de crianças de zero a três anos, visando o desenvolvimento global da criança. 9) **Atendimento Hospitalar e Domiciliar:** modalidade de atendimento que busca oferecer escolaridade a alunos temporariamente afastados do convívio escolar devido a problemas de saúde.

Das nove modalidades do Ensino Especial oferecidas, a informação de Almeida (2003) é que só cinco se localizavam no ensino regular, não obstante cabia ao ensino especial o gerenciamento e o acompanhamento das modalidades ofertadas, a responsabilidade pela formação dos seus professores e o encaminhamento dos alunos previamente diagnosticados.

Rezende (2008) nos informa que no ano de 1998, é sancionada a Lei do Sistema Educativo de Goiás, Lei n. 26/98, substituindo a Lei n. 8.780 de 23/01/1980. A referida lei reporta-se à LDB/1996, em relação à educação das pessoas com necessidades educativas especiais, porém, não esclarece a necessidade de construir uma escola que se propõe a trabalhar de forma que a exclusão não se faça presente no meio educativo. Mesmo porque, conforme Almeida (2003), a Resolução n. 354/98 do CEE/GO, lança normas para a autorização de funcionamento de unidades escolares do Sistema Estadual de Ensino, denominando, em seu artigo 25, inciso V, como “Centro Estadual de Ensino Especial”, principalmente para os estabelecimentos que oferecem o ensino especial no Estado. Com isso, fica explícito que não houve rompimento com o ensino especial de escolas públicas e/ou privadas, pelo menos até o ano de 1998, ocorrendo, portanto, mudanças apenas de nomenclatura.

A partir do Fórum Estadual de Educação de Goiás, realizado em Goiânia, em 1998, 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 Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e outros órgãos discutiram um documento preliminar:

Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão”, “este documento gerou enorme interesse e compromisso, em 1999, por parte da Superintendência de Ensino Especial, que criou, treinou e manteve, durante todo seu, mandato (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** (ou simplesmente: Programa Estadual) (SASSAKI, 2004, p.6).

Para construir o denominado Programa Estadual, levaram-se em consideração as recomendações estabelecidas em documentos internacionais e brasileiros, bem como publicações em português, tais como: Declaração de

Cuenca (1981); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Constituição do Estado de Goiás (1989); Resoluções do Conselho Nacional de Educação; Resoluções do Conselho Estadual de Educação; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de (1996); Programa Estadual de Educação para Diversidade Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069, de (1990), Lei Complementar nº 26, do Governo de Goiás (1998); dentre outros.

O Programa Estadual teve início com a seguinte realidade: dos 242 municípios goianos da época, apenas 77 ofereciam algum tipo de atendimento educacional às pessoas com deficiência, ou seja, 165 municípios encontravam-se sem oferecer atendimento de Ensino Especial. Havia, em todo o estado, 52 escolas especiais: 12 na capital e 40 no interior, que atendiam 5.767 alunos. Havia 138 classes especiais: 31 na capital e 107 no interior, que atendiam 1.283 alunos. Havia 159 salas de recursos pedagógicos: 34 na capital e 125 no interior, que atendiam 2.469 alunos. Assim, estavam envolvidos no conjunto desses atendimentos cerca de 9.000 educandos.

O Peedi numa Perspectiva Inclusiva no ano 2000, já contava com as estruturas e profissionais para promoção do acesso e permanência de estudantes com algum tipo de deficiência, transtornos globais de aprendizagem e superdotação e altas habilidades:

17 escolas inclusivas na capital, 38 escolas inclusivas no interior, 04 classes hospitalares, 08 alunos do Projeto Re-fazer, 62 turmas do Projeto Sala Alternativa, 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** e 103 Profissionais capacitados. No ano de 2008, estes números demonstraram a expansão do programa: 49 escolas em processo de inclusão na capital, 430 escolas em processo de inclusão no interior, 51 Classes Hospitalares, 543 alunos do Projeto Re-fazer, 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**, CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, NAAH'S – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Altas Habilidades e

Superdotação, 2.600 Profissionais capacitados. (GOIÁS, 2010, p. 2) (Grifo nosso)

O Programa propunha reformulações da Política de Educação Especial, visando:

[...] torná-la mais eficaz e moderna, adotando como premissa básica a filosofia de educação inclusiva voltada não só ao aluno da educação especial, mas a todos, sem qualquer distinção e capaz de contribuir de maneira significativa para o crescimento da qualidade do ensino no Estado de Goiás. (SUEE/SEE, 1999, p.9)

Tinha por objetivo: implantar em Goiás uma política educacional inclusiva que levasse em conta as potencialidades individuais inerentes ao ser humano, envolvendo uma reformulação nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, nas estruturas físicas, na capacitação de recursos humanos, atendendo as necessidades resultantes da diversidade das pessoas, de forma que houvesse uma educação solidária, ética, democrática, inovadora, com equidade para todos.(SUEE/SEE, 1999, p.15)

Na ocasião, buscou-se apoio para um trabalho em conjunto com o Governo de Estado e com a Secretaria da Educação, bem como com as demais Superintendências e Subsecretarias Regionais de Educação, além, de outras Secretarias como: Saúde, Transporte, Assistência Social etc, iniciando assim, o trabalho de interfaces. (SASSAKI, 1997). Nos anos de 2001 e 2002 muitos secretários assinaram o Termo de Adesão ao Programa Estadual de Educação Inclusiva, em um movimento de transformação das escolas existentes em escolas inclusivas. Para o assessor Romeu Kazumi Sassaki na implantação da estrutura do Peedi levantou as seguintes diretrizes:

Desenvolver escolas abertas à diversidade humana e não para receber apenas as pessoas com deficiência nas salas de aula comuns.

Adotar o conceito mais amplo de “necessidades educacionais especiais”, decorrentes do conceito de diversidade humana.

Capacitar os agentes multiplicadores que, por sua vez, capacitariam às demais pessoas.

Adotar o processo gradativo, começando pelas escolas que espontaneamente desejassem tornarem-se inclusivas.

Implantar nas escolas os seis tipos de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, metodológica, instrumental, comunicacional e programática).

Dotar os multiplicadores com instrumentos e materiais de capacitação.

Dotar os professores e pais com recursos que facilitem sua atuação junto a alunos e filhos. (Peedi – 2003/2004)

O Peedi estabeleceu algumas ações que delinearam a filosofia de uma política de educação inclusiva abrangente e positiva, baseada no conceito de “equiparação de oportunidades dentro da diversidade humana”, ou seja, sem discriminação quanto a inúmeros atributos, tais como: raça, gênero, classe social, deficiência ou dificuldade de aprendizagem quais sejam: a) Implantação de escolas inclusivas; b) Implementação de unidades de referência; c) Implantação do atendimento educacional hospitalar; d) Implementação de metodologias e recursos especiais; e) Desenvolvimento de interfaces e parcerias, que foram agendadas para quatro anos, ficando estabelecido um ano para um tipo de Operacionalização: Sensibilização (ano 1999); Implantação (ano 2000); Expansão e Capacitação (ano 2001); Consolidação (ano 2002); Nos anos de 2003 e 2004 foram mantidas as ações de consolidação realizadas em 2002.

O Peedi constou de 10 Projetos, a saber: **Escola Inclusiva** (projeto-chave, transformando escolas comuns em inclusivas), **Prevenir** (em parceria com a Secretaria de Saúde na prevenção e detecção precoce de deficiências), **Hoje** (atendimento educacional em hospitais), **Espaço Criativo** (inclusão pela arte em parceria com o Centro Livre de Artes, na capital e no interior), **Depende de Nós** (participação da família na inclusão de seus filhos), **Comunicação** (melhoria das habilidades de comunicação de alunos surdos e cegos), **Despertar** (desenvolvimento de alunos com indícios de altas habilidades), **Caminhar Juntos** (interfaces com as Superintendências de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e parcerias com as redes municipais de ensino), **Refazer** (para alunos autistas) e **Unidades de Referência** (ressignificação das escolas especiais).

Pelas informações de Makhoul (2007), a SUEE/SEE em parceria com o Ministério da Educação e Cultura por meio da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), viabiliza a implantação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS),

visando garantir suporte técnico-pedagógico às escolas estaduais, aos alunos que apresentam surdez, aos seus familiares e aos profissionais que atuam junto a eles. Sua implementação está vinculada ao Projeto Comunicação, existente desde o lançamento do Peedi, cujo objetivo geral da sua implantação foi promover institucionalmente, a adequada capacitação de profissionais da educação para o atendimento às pessoas com surdez e favorecer suporte técnico à organização, implantação e funcionamento dos serviços tecnológicos e didático-pedagógicos que correspondam à demanda do sistema estadual de educação, tem por objetivos específicos:

Promover cursos de Libras, cursos de língua portuguesa para surdos e cursos para capacitação de intérpretes de Libras;  
Promover capacitação de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade, para atendimento à pessoa com surdez;  
Garantir aos alunos com surdez, acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional;  
Socializar informações sobre educação de surdos e orientar familiares quando solicitado.

A SUEE, em seu documento “Educação Especial em Goiás” datado do final de 2005, traz a informação sobre o suporte a ser dado pela rede de apoio, com o objetivo de consolidar uma política de educação inclusiva no Estado através da assessoria e acompanhamento às unidades escolares. É formada por equipes multiprofissionais que oferecem subsídios aos professores e alunos das escolas em processo de inclusão. As equipes são compostas por professores de apoio, professores de recursos, intérpretes de Libras, instrutores de Libras, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, os quais formam uma rede composta por:

270 intérpretes de Libras, 52 instrutores de Libras, 21 Assistentes Sociais, 55 Psicólogos, 46 Fonoaudiólogos, 299 Professores de Recursos, 455 Professores de Apoio. Total de profissionais que compõem a Rede de Apoio: 1198 (GOIÁS/SEE/SUEE, 2005, p. 4).

De acordo com o documento “Orientações Gerais para a Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás”, de 2004, as peculiaridades e atribuições de cada profissional são:

**Professor de apoio** – modulado somente nas escolas inclusivas, esse profissional atua em sala de aula atendendo alunos com grandes comprometimentos ou limitações que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares.

**Professor de recursos** – modulado somente nas escolas inclusivas tem como função subsidiar as atividades pedagógicas das unidades a partir da realização de ciclos de estudos, encontros pedagógicos, reuniões e orientações aos professores e coordenadores pedagógicos das escolas e ainda implementar o atendimento e as atividades inerentes às especificidades dos alunos (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental e paralisia cerebral).

**Intérprete de Libras** – profissional modulado nas escolas que atendem alunos com deficiência auditiva e nas SRE. Tem como função principal interpretar o conteúdo exposto pelo professor, sem interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

**Instrutor de Libras** – profissional surdo, com domínio da Libras como primeira língua e noções didático-pedagógicas. Deve ser modulado nas SRE e tem como função trabalhar a Língua de Sinais, diretamente com os alunos, famílias e profissionais da escola. (2004) (Grifo nosso)

A SUEE/SEE em parceria com a SEESP/MEC em 2006, implementou a execução do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), com a proposta de oferecer condições para o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação e viabilizar a formação dos professores para atendê-los nas escolas e no próprio Núcleo. Propõe, ainda, segundo Makhoul (2007), a disponibilização de recursos educativos e equipamentos tecnológicos para auxiliar nos conteúdos curriculares e enriquecimento do processo educativo, trabalhando o desenvolvimento intelectual, favorecendo o crescimento pessoal e a interação social desses alunos.

Com isso, a SUEE inicia a implantação do Projeto do Peedi denominado de “Centro de Atendimento à Diversidade” propondoumredimensionamentodas Unidades Escolares Especiais, quanto ao perfil de atendimento e estrutura funcional, tendo como objetivo implementar atendimentos específicos a alunos com necessidades especiais, profissionais da área educacional, família e comunidade em geral. Seus objetivos eram:

Implementar para os alunos, nos seus respectivos contraturnos, os atendimentos e/ou atividades inerentes às suas especificidades, tais como Libras, português para surdos, comunicação alternativa, Braille, recursos ampliados, sorobã, orientação e mobilidade, orientação psicopedagógica, enriquecimento curricular e outros;

Subsidiar professores titulares, professores de recursos e de apoio, coordenadores pedagógicos e demais membros da comunidade escolar, bem como a família e a comunidade em geral, oferecendo atendimentos e/ou orientações no que se refere à adequação curricular, Plano Individualizado de Educação, Libras, português para surdos, Braille, sorobã e outros.

No ano de 2008, é publicado no Diário Oficial de Goiás o Plano Estadual de Educação com vigência de 2008 a 2017, trazendo as novas metas para a Educação Especial:

Generalizar, em cinco (5) anos a partir da data de vigência deste Plano, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educando com necessidades educacionais especiais, aos professores em exercício. 2. Universalizar, em dez (10) anos a partir da data de vigência deste Plano, o atendimento a estudantes com necessidades especiais, na educação infantil e no ensino fundamental. 3. Incluir nos cursos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicos para a capacitação ao atendimento de estudantes com necessidades especiais. 4. Ampliar, nas universidades e IES, habilitação específica, em nível de graduação e de pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial. 5. Implementar parcerias e projetos para trabalhos integrados com as áreas da saúde, trabalho, assistência social e educação. 6. Garantir a generalização, em cinco (5) anos a partir da vigência deste Plano, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as unidades escolares de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado a todos os educandos. 7. Implantar, em três (3) anos a partir da data de vigência deste Plano, em parceria com as áreas da saúde, assistência social e trabalho, em regiões-pólo do Estado, centros especializados destinados ao atendimento de pessoas com graves dificuldades de desenvolvimento. 8. Adaptar, em três (3) anos a partir da vigência deste Plano, os prédios escolares já em funcionamento aos padrões básicos de infraestrutura capazes de permitir a livre e fácil locomoção, em conformidade com os princípios de acesso universal. 9. Garantir que, a partir da vigência deste Plano, as construções de prédios escolares sejam realizadas de acordo com as normas técnicas vigentes, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). 10. Assegurar, em cinco (5) anos a partir da vigência deste

Plano, que o Projeto Político-Pedagógico de todas as unidades escolares, públicas e privadas, contemple a inclusão, para atendimento, em classes regulares, dos educandos com necessidades educacionais especiais.<sup>11</sup>. Implantar, em três (3) anos, e universalizar em dez (10) anos a partir da data de vigência deste Plano, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os estudantes surdos, por meio de formação continuada.

No ano de 2010, realizou-se o 1º Congresso Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva para celebrar os dez anos do programa que

[...] traduziu-se em reconhecimento de um projeto ousado pensado uma educação que estabelece uma ponte fazendo a passagem de uma escola fundada na homogeneidade para uma escola alicerçada na diversidade, continuamente, a fim de cumprir o preceito constitucional do direito à educação (PEEDI, 2010, p.1).

O funcionamento da Educação Especial, mesmo com os avanços ao longo da história, continua segregando os educandos com necessidades especiais, pois, com a dificuldade de adaptação ao ensino regular, muitos continuam a margem ou frequentando instituições especializadas, com escassez de oferta de serviços e omissão do poder público.

O êxito da escola inclusiva depende muito do papel desempenhado pelos agentes educativos e da organização dos recursos. Uma escola inclusiva é aquela que se empenha em reestruturar os programas para responder à diversidade dos alunos. A escola deve promover uma formação adequada aos professores para que aconteça um melhor atendimento das diferenças, organizando os recursos humanos e materiais de forma colaborativa, desenvolvendo um currículo integrado que permita a participação de todos os educandos. (CARVALHO, 2009).

A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais às escolas e classes regulares inaugura, de acordo com Fontes (2009), um novo desafio para a formação do professor, que vem historicamente sendo pautada no preparo para o ensino em classes homogêneas. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 preconize em seu art. 59, inciso III, a existência de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino

regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996), a realidade educacional brasileira ainda é bem diferente, portanto:

A política de inclusão articula a ampliação do acesso da educação básica e educação para todos ao movimento de expansão dos processos de escolarização. Contudo incluir não é apenas garantir o ingresso dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola comum, é criar condições para que o estudante permaneça e vivencie um processo educacional de qualidade (TARTUCI, 2001, p.8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) adotou o princípio da inclusão compromissado com a formação do cidadão e colocando a Educação Especial como parte integrante da Educação Geral que, segundo Ribeiro (2003, p. 56), defende que o “ensino seja ministrado a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais preferencialmente no sistema comum a educação”.

## **1.2.O Professor de Apoio à Inclusão em Goiás**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP,1998) traz a ideia de uma escola inclusiva que propõe ao ensino regular ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os educandos. Para tanto, elas devem estar presentes no projeto político-pedagógico da escola a fim de viabilizar o atendimento às diversidades com oportunidades a todos, mantendo em seu currículo e metodologia uma educação de qualidade, oportunizando um crescimento para a escola, o corpo discente e, principalmente, capacitando o corpo docente ao enfrentamento das dificuldades que venham surgir no âmbito da educação inclusiva.

No inciso III do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 está definido como dever do Estado o "**atendimento educacional especializado** aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O Estado então deve prover as escolas com profissionais que atendam as necessidades especiais dos educandos. (Grifo nosso)

A LDB-EN 9394/96 - No capítulo V "Da Educação Especial" Art. 4º é reforçado que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia", III – "**atendimento educacional especializado** gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". Trazendo em seu Art. 58. que entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, **serviços de apoio especializado**, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (Grifo nosso)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 em seus artigos 1º e 8º, prevê serviços especializados de apoio pedagógico em salas comuns e salas de recursos com atuação de professores especialistas em educação especial, professores regentes e profissionais itinerantes. Ainda prevê nesta organização:

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).

Em 2000, no estado de Goiás, uma das ações da política de inclusão implementada foi o trabalho do profissional itinerante. Este docente ficava vinculado às Subsecretarias Regionais de Educação, no setor de Educação Especial, e prestava serviços nas escolas que tinham estudantes com necessidades educacionais especiais. Este professor tinha como atividade principal a orientação aos educadores de várias escolas e, quando necessário e possível, acompanhava estes estudantes na própria sala de aula e em

períodos variados na subsecretaria, na escola inclusiva de referência, na escola comum. (TARTUCI, 2005).

Em relação ao Rio de Janeiro o trabalho do professor de apoio nasce com o professor itinerante que acompanhava várias escolas, dando suporte aos professores e alunos, sendo insuficiente esse trabalho, tendo como conceito ser um atendimento especializado cuja finalidade é atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, complementando, suplementando e servindo de apoio ao ensino comum. Por essa razão deve estar vinculado e articulado a proposta pedagógica do ensino comum na escola em que o aluno está matriculado. Tem como objetivo no seu trabalho “assessorar o trabalho desenvolvido com o aluno portador de necessidades educacionais especiais, já integrados em turma regular. Acompanhar e dar suporte à escola que recebe este aluno, ao professor e ao responsável” (SME/IHA/RJ, 2009)

Segundo Pletsch (2005), a modalidade de ensino itinerante poderia ser entendida como um desdobramento da proposta de professores generalistas e especialistas, a qual, como se viu, encontra uma ancoragem explícita na legislação e em diretrizes de política educacional do MEC. Por quê? Porque o ensino itinerante, de acordo com o MEC (MEC/SEESP, 1995), consiste num suporte oferecido por um professor especializado ao professor regular que tem em sua classe alunos especiais. Além disso, o professor itinerante deve também dar apoio ao educando incluído, o qual pode ser individual ou em grupo, de acordo com as necessidades específicas de cada caso e, se necessário for, o professor itinerante pode ainda trabalhar com o aluno incluído em horário distinto do tempo de aula.

O trabalho do professor itinerante vai sendo substituído pela atuação do professor de apoio que, segundo Tartuci (2011), não é caracterizada como uma ação esporádica como a do professor itinerante, pois a sua ação é cotidiana, diária e em horário integral na sala de aula, embora seu papel possa não contemplar o leque de atuação do professor itinerante. A atuação do professor itinerante em relação ao processo inclusivo, em Goiás, é atribuído ao professor de salas de recursos que acaba por assumir o papel de sensibilizar e contribuir com a efetivação da proposta inclusiva junto a família,

aos alunos, a escola ou mesmo a elaboração de projetos, propostas e o próprio projeto político pedagógico da escola.

Dentre os vários profissionais responsáveis pela eficiência da inclusão está o professor de apoio. Para Pereira Neto (2009) esse professor deve ser um profissional habilitado ou especializado em educação especial, que trabalha com o aluno deficiente que precise de apoio intenso e contínuo e que esteja inserido em salas regulares. Deve auxiliar a criança deficiente, o professor regente e a equipe técnica que por vezes presta atendimento as crianças deficientes. Este deve ser detentor de conhecimentos específicos como código de linguagens e técnicas que possibilitem ao aluno o aprendizado dos conteúdos ensinados.

Apesar da pouca informação sobre as especificidades do professor de apoio, fica evidente a preocupação em caracterizar o trabalho peculiar, devendo estar em acordo com as necessidades singulares de cada aluno atendido, utilizando-se para tal, de auxílios que possibilitem primar pela qualidade do trabalho pedagógico. Outro dado importante, diz respeito ao olhar a este profissional de apoio permanente, não remetendo-o a mais um auxiliar para a instituição ao enfatizar a necessidade deste tipo de serviço (PEREIRA NETO, 2009, p.19).

Por sua vez, Rodrigues (1989) aponta que a existência do professor de apoio em Portugal e a sua colocação nas escolas é uma medida quase consensual, mas só por si, não garante o adequado atendimento das crianças e alunos, no quadro de uma escola a caminho da inclusão. Este autor afirma ainda, que a colocação de professores de apoio só é importante se, se traduzir em mudanças profundas nas condições de atendimento aos alunos.

O professor de apoio, conforme Carvalho (2009), constitui-se em um interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, sendo a colaboração entre os dois, fundamental para o sucesso escolar dos alunos com NEEs , ou de outros em situação de risco. (...) Um trabalho conjunto valorizará ambos, no sentido de partilha de saberes e desenvolvimento pessoal e profissional.

Tanto Rezende (1989) quanto Carvalho (2009) se reportam ao professor de apoio em Portugal que por sua vez passa por cinco anos de experiência na especialidade de apoio para depois ingressar na Educação

Especial, diferenciando de Goiás cujos professores não possuem especialidades.

Pensamos que a escola está se transformando e com ela a sociedade, que reconhece seus limites, reestrutura seus ambientes, redimensiona seus valores. Para conseguirmos fazer uma educação inclusiva, há necessidade de que juntamente com os responsáveis pela política, pensemos o papel do professor de apoio.

[...] ainda estamos longe do real sentido da inclusão, seja por insuficiências de políticas públicas específicas de educação, seja por outros motivos, como pressões corporativas, falta de informação e acomodação. Provavelmente as poucas e recentes iniciativas públicas significativas tenham dado um novo fôlego às discussões acerca do processo inclusivo, remetendo-nos às práticas em sala de aula e as ações pedagógicas empreendidas nos espaços de ensino regular (PEREIRA NETO, 2009, p. 33).

Os professores de apoio são considerados importantes para a permanência em sala de aula do aluno com deficiência. Acredita-se na importância dos alunos terem a oportunidade de aprenderem os conteúdos como os demais alunos e que estes professores se sintam responsáveis pelo bem estar e aprendizagem dos mesmos, que para Silva e Maciel (2005) traz a possibilidade de uma resposta educativamente mais diversificada e individualizada que beneficie não somente as crianças com necessidades educacionais especiais, mas a todas.

### **1.3. Ensino Colaborativo**

A perspectiva colaborativa tem se constituindo em uma vertente importante para o desenvolvimento da Educação Especial, ou mesmo para relação dessa modalidade com o ensino comum da rede regular. Ela é apontada em alguns documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2002b), que dispõe em seu art. 2º, além do acolhimento e o trato da diversidade (inciso II), o desenvolvimento de hábito de colaboração e

de trabalho e equipe (inciso VII) como aspectos a serem observados na formação docente. Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c) indicam que entre os serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns estão: a) atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial (Art. 8º, inciso IV).

Na Resolução do CNE/CEB Nº 2 de 2001 está disposta a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial junto a classe comum. Além da legislação, alguns estudos como os de Mendes, Almeida, Toyoda (2011, p. 84), ao conceituar o ensino colaborativo, apontam que:

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e o 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 de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, e o professor especializado que vai até a classe comum na qual está inserido colaborar com o professor do ensino regular.

Em relação a Goiás, o coensino não substitui o modelo e sala de recursos, esta prestação de serviço viabiliza o trabalho junto ao educando com necessidades educacionais especiais, corrobora para a permanência deste alunado na rede regular de ensino, Machado (2010) nos diz que de modo geral, o objetivo do ensino colaborativo é criar opções para aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista. E as pesquisas realizadas no Brasil e, principalmente, em outros países, sugerem que o trabalho colaborativo entre professores traz várias vantagens para escolas, professores e alunos, uma vez que as escolas tornam-se inclusivas, os professores aprendem a refletir sobre as suas práticas, aprendem novas formas de enfrentar as dificuldades e tornam-se mais autoconfiantes.

Na literatura estrangeira, a colaboração entre professores da educação comum e especial, de acordo com Capellini (2007), tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliando as possibilidades de melhor

atender alunos com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola.

Gately e Gately (2001) definem algumas fases no ensino colaborativo, na fase inicial a comunicação é cautelosa, tentam estabelecer uma relação profissional entre si; a fase do comprometimento aparece quando a comunicação torna-se mais ativa com um nível de confiança que possibilita o ensino colaborativo; na fase do colaborativo há uma interação que favorece o desenvolvimento da aprendizagem numa perspectiva colaborativa.

Nestas fases levantadas sobre o ensino colaborativo, vem a necessidade do diálogo, da troca entre os professores, do comprometimento de cada um com seus educandos, favorecendo a colaboração, Argueles (2000) faz um levantamento de sete fatores importantes para o sucesso do ensino colaborativo: tempo para o planejamento comum; flexibilidade; arriscar-se; definição de papéis e responsabilidades; compatibilidade; habilidades de comunicação; suporte administrativo.

Esses fatores combinados efetivam o ensino colaborativo em um trabalho sistematizado por Capellini (2008) com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Os professores compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula.

A interação do professor de apoio e do professor regente propicia o aprendizado dos alunos, no trabalho colaborativo “ninguém é mais que ninguém, o especialista não é mais do que o docente, mas parceiro na busca e organização dos saberes que possibilitem a resolução de problemas e o crescimento profissional” (SILVA, 2008, p.84). O ensino colaborativo desponta mais como uma:

[...] filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula” (RABELO, 2012 p. 53).

Essa filosofia nos remete ao conhecer o outro, a compartilhar, buscar meios para que o ensino colaborativo se constitua como uma opção positiva para o enfrentamento das dificuldades na educação inclusiva. Escola, Professores, Alunos e Família juntos construindo um ambiente colaborativo e percebendo o quanto cada personagem tem a oferecer para um ensino eficaz, com parcerias que estabeleça prioridades ao ensino dos alunos com necessidades especiais, que para Correia (2007) as relações de colaboração se tornam essenciais para um desenvolvimento curricular eficaz.

Para muitos autores, os termos colaboração e cooperação são sinônimos. Para Costa (2005), embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

Magalhães (2004, p. 75) conceitua colaboração como a prática em “[...] que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”, nesse contexto o princípio da colaboração na pesquisa implica desenvolver o espírito democrático. Há a necessidade do professor de apoio e professor regente encarar o imperativo de construir um trabalho de parceria e colaboração com enfrentamento ao desafio da inclusão e superar as dificuldades advindas. Pois:

O ensino colaborativo está relacionado com a maneira de tratar novas ideias, de implementar mudanças, com os sentimentos de integração, de solidariedade e posturas de autoavaliação, autocríticas e de competências reflexivas coletivas. Pesquisadores nacionais apresentam evidências de que esse tipo de ensino (colaborativo) traz uma série de benefícios para as escolas em que se efetiva entre eles: o papel de recuperar nos professores as suas capacidades de produzir conhecimentos sobre seu trabalho, promovendo aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem. (MACHADO, 2010 p. 346)

No caso do professor de apoio à inclusão e o professor regente a especificidade é compartilhar uma ação que até então era desenvolvida por

apenas um o que demanda novas formas de organização do contexto de ensino. No ensino colaborativo há uma intenção de realizar um trabalho em parceria, planejada e organizada para o sucesso do aluno com NEEs, que vem permeada da “vontade do sujeito” em colaborar com o processo.

## CAPÍTULO II

### PESQUISA COLABORATIVA E OS PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO

*Mais do que descrever a cultura escolar, cabe ao pesquisador colaborativo inserir-se no processo de construção dessa cultura, aproximando-se de pessoas, situações, locais e eventos típicos do local de pesquisa, de maneira a entender que os significados que caracterizam o mundo social são constituídos pelo homem, em um processo de interpretação e reinterpretação de sua experiência. (HORIKAWA, 2008)*

Este trabalho é resultado primeiramente da colaboração de professores e alunos do PPGEDUC, que na construção do programa de pós-graduação em educação iniciaram um aprendizado sobre como orientar e ser orientado, construindo saberes para a efetivação das disciplinas e orientações da dissertação. A parceria continua com a ajuda mútua estabelecida entre os pesquisadores (professores e alunos) envolvidos na pesquisa do Ogeesp. Momentos de muito estudo e trabalho envolveram os 2 anos de pesquisa realizados pelo grupo.

A pesquisa não seria possível se os professores de apoio não estivessem dispostos a participar. Eles foram peças fundamentais para a efetivação da pesquisa. O aspecto de colaboração entre os professores de apoio e o professor regente originou o problema de pesquisa. E, finalmente de forma mais contundente a Pesquisa Colaborativa como metodologia de trabalho apresentada logo a seguir.

#### **2.1. No campo da Pesquisa Colaborativa**

O saber impulsiona o fazer do professor no seu dia-a-dia, como parte integrante do conhecimento já adquirido manifestando-se em pensamentos e ações no ambiente escolar e na construção das práticas pedagógicas, distanciando-se do exercício de pesquisa científica e do conhecimento específico de determinado tema. Para Tardif (2002),

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (p.11 )

Professor e pesquisador possuem trajetórias distintas, cada um carrega em si bagagens diferenciadas sobre pesquisa, o tornar-se professor-pesquisador tira a educação apenas da transmissão do conhecimento já formulado para a produção de conhecimento, assumindo em sua formação a ação reflexiva sobre a prática docente e a importância da pesquisa.

A pesquisa se constrói em acertos e arranjos, vinda da desconstrução e do ato de refletir quanto aos métodos e instrumentos a serem utilizados, desvencilhando a problemática do tema escolhido no sentido superficial do conhecimento para o sentido da reflexão e produção de novos saberes e soluções de problemas. Encarando o ato de pesquisar, como diz Demo (2002), em um diálogo com a realidade de modo crítico e criativo fazendo da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania.

No diálogo com a realidade de forma direta e intrínseca em um mergulho nos saberes, busca-se na pesquisa colaborativa a compreensão do trabalho do professor de apoio, trazendo aos mesmos, momentos reflexivos sobre o seu papel, sua função e a relação com outros professores do ensino regular, esbarrando na singeleza e na complexidade que se constitui uma coleta de dados debruçada na cotidianidade desse profissional, contando com uma troca permeada nos dizeres, ora num eterno resmungo de insatisfações e lamentações, ora de maneira crítica e consciente.

Na investigação, em uma abordagem colaborativa, considera-se na perspectiva de Monceau (2005) a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz

do sujeito fará parte da tessitura, da metodologia e da investigação, junto com as percepções do pesquisador.

Diante deste construto investigativo foram inúmeras as dificuldades, mas oferece subsídios para que os investigados pudessem responder as questões formuladas, abrindo um leque para a problemática levantada em relação ao professor de apoio e proporcionando “[...] condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20), foi o ato decisivo para o desfecho da pesquisa.

Constituindo numa prática insistente do ato reflexivo e provocativo do pensar a pesquisa colaborativa foi estabelecendo diretrizes e organizando a produção do saber numa sistemática pautada na troca de informações, intercambiando dados, formalizando práticas, aproximando escola e universidade, ensejando formação continuada, em um envolvimento caracterizado pela produção de conhecimentos, numa constante colaboração que, no olhar de Ibiapina (2008), não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que, sobre a base de um projeto comum, cada partícipe preste sua contribuição específica, isto é, contribua para beneficiar esse projeto.

A pesquisa colaborativa é uma das formas de apresentação da pesquisa-ação que, segundo Braun (2012), a partir de um ponto ou um problema específico, o processo investigativo se desenrola e ascende em suas ações. Na medida em que essas ações são validadas no contexto e no coletivo acabam por apresentar novos elementos e informações, que por sua vez, suscitam novos planejamentos de ações, novas observações, avaliações e assim sucessivamente.

Ainda sob o pensamento de Braun (2012), temos a definição da pesquisa-ação no campo educacional que perpassa por alguns pontos comuns entre seus seguidores, sendo alguns definidos como: ser uma pesquisa que promove a participação de todos os envolvidos (pesquisador e sujeitos). Isto é, torna-se um processo multidirecionado na medida em que privilegia a articulação das descobertas, das problematizações e discussões no coletivo e no cotidiano em que o processo investigativo ocorre. Nesta abordagem, os

participantes compartilham junto com o pesquisador tanto das ideias a serem implementadas como das responsabilidades com o processo construído.

Esteban (2010) expõe que a pesquisa-ação colaborativa tem por finalidade esclarecer e diagnosticar uma situação problema para a prática. A pesquisa-ação como forma de construção participativa, investigativa e colaborativa, precisa ser também explicativa. Seu processo precisa ser organizado tanto a partir da descrição de um contexto, quanto da análise e explicação dos fenômenos encontrados, para então serem providas ações que venham a mudar a questão inicial dada como problema.

De acordo com Jesus (2004), para que a pesquisa colaborativa aconteça, é preciso acreditar que a escola de qualidade para todos é um sonho possível. É, portanto, necessário vencer inércias, vontades e resistências. Os professores devem sair da zona de conforto na qual estão acostumados e buscar alternativas para que a inclusão aconteça com sucesso.

É, pois, necessário que o grupo se proponha desenvolver a pesquisa colaborativa, que examinem o objeto da educação inclusiva em um movimento de ensinar/aprender, que procurem alternativas para encontrar nas trocas do grupo formas de superar as dificuldades relativas a educação inclusiva. Desta forma, a pesquisa colaborativa propõe a partir das vivências cotidianas realizar a reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no espaço escolar.

Um elemento importante para o sucesso da pesquisa colaborativa é informar, esclarecer os professores envolvidos no ensino aprendizagem, abrindo possibilidades para que a teoria/prática se torne um elemento capaz de proporcionar uma relação entre pesquisador e pesquisado. Nesta lógica, professores e pesquisadores possuem o mesmo grau de importância dentro da pesquisa, são companheiros em busca de um objetivo comum. Fazer uma educação de qualidade para todos.

Ainda conforme orientação de Jesus (2004), a formação de professores é um elemento essencial para que ocorra uma renovação da educação inclusiva no Brasil. E deve acontecer tanto na formação inicial como na formação continuada. A compreensão dessa autora é que o estudo é essencial para que a reflexão venha acontecer. Nesse sentido, a Universidade deve ser entendida como agência formadora. Os pesquisadores oferecem a formação continuada e, em contrapartida, colhem material para realizar a pesquisa na

área educacional. Esse processo também garante que os pesquisadores desta área tenham a compreensão real do que acontece no espaço escolar, visto que essa realidade passa a ser descrita a partir da fala dos professores envolvidos no processo.

A metodologia utilizada à rede de pesquisa nacional é a pesquisa colaborativa e parte do princípio que o pesquisador e o grupo pesquisado devem em uma ação colaborativa refletir sobre a realidade da educação inclusiva e buscar alternativas para os problemas encontrados na realidade educacional. A pesquisa nacional se estrutura em três eixos: atendimento educacional especializado, avaliação dos estudantes e formação de professores. De acordo com o projeto do Oneesp a pesquisa colaborativa segue os seguintes passos:

- **Descritivo (D):** nesta etapa o pesquisador lança as questões disparadoras do roteiro referente ao tema em questão, e solicita aos professores que descrevam a sala de recursos dele naquele aspecto. O pesquisador deve mediar para que todos se expressem e intervenções dos colegas entre falas são aceitáveis.
- **Informativo (I):** Após a etapa descritiva o pesquisador trará informações oficiais (da política nacional, estadual e municipal) sobre aquele tema em questão e registrará as reações dos professores.
- **Confrontação (C):** Neste passo o pesquisador deverá levar uma análise preliminar dos dados que deverá ser apresentada aos participantes. Nesta etapa, portanto serão confrontados com os dados e o pesquisador irá apresentar questionamentos que encontrar entre os dados das intenções políticas e da realidade das salas de recursos apresentadas pelos professores (MENDES, 2011).

Em Goiás, ao dar início às pesquisas do observatório, constatou-se que além do atendimento educacional especializado realizado pelos professores de salas de Recursos Multifuncionais, também tínhamos os professores de apoio que atuavam em regime de bidocência nas salas comuns da rede regular de ensino. Desta forma, abordar esse atendimento, em Goiás, é também pesquisar a atuação destes professores e esta relação que foi se estabelecendo historicamente no estado.

As reuniões do Observatório se realizaram no espaço físico do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Goiás - Câmpus

Catalão. Foram organizadas dentro do calendário letivo da Subsecretaria de Educação – Regional Catalão-Go e os encontros com professores eram realizados uma vez por mês. Os professores das cidades vizinhas, vinculadas a escolas da rede estadual de ensino da regional Catalão, se deslocam para os encontros em dias e horas agendadas para tais. As questões de deslocamento é responsabilidade do professor que se dispõe a participar da pesquisa colaborativa. A parceria com a Subsecretaria de Educação e do Ogeesp se deu em razão da formação continuada possibilitada por esse tipo de pesquisa.

O Oceesp tem como prioridade estudar o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, política nacional de atendimento educacional especializado, que com um caráter particular em Goiás se associa a um outro serviço de apoio à escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais, que é a atuação do professor de apoio à inclusão. Assim associada à pesquisa do Oneesp, em Goiás, conforme já apontado nesse trabalho, a análise se ampliou tendo esses professores também como partícipes da pesquisa.

No ano de 2011, foram instituídos três grupos de professores participantes. professores de apoio dos anos iniciais do ensino fundamental, professores de apoio dos anos finais e professores das salas de recursos. Todavia no ano de 2012, a equipe executora do projeto ao avaliar as atividades do grupo, optou por unir as duas turmas de professores de apoio. Essa decisão foi tomada, tendo em vista que com a redução do quadro de professores nos anos iniciais, com a reordenação da proposta feita pela Secretaria de Educação houve uma diminuição no número de professores das salas dos anos iniciais.

As questões relativas a esta pesquisa sobre o professor de apoio foram envolveu os professores de apoio à inclusão que atuam no ensino fundamental e médio, realizadas nos anos de 2011 e 2012. Foram coletados dados a partir das entrevistas coletivas, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para a forma escrita, bem como, preenchimento de fichas de identificação e algumas atividades que também foram registradas. Em seguida foi realizada a confrontação e a síntese dos dados coletados.

## 2.2. Perfil do Professor de apoio

Para a efetivação desta pesquisa foram convidados todos os professores vinculados a Educação Especial da Rede Estadual de Ensino, com a anuência da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão localizada no Sudeste Goiano e na Microrregião de Catalão, contemplando os municípios, Catalão, Corumbaíba, Cumari, Goiandira, Nova aurora, Ouvidor e Três Ranchos, os professores se fizeram presentes.

O levantamento dos professores foi realizado pelo Observatório que, no primeiro semestre de 2011, contava com um número de cinquenta dois professores de apoio à inclusão, quando foi aplicado um formulário de identificação e outro que colheu dados de identificação, da formação e da atuação. Do número de cinquenta três professores que participavam dos encontros do observatório reduziu, em 2012, para trinta profissionais, sendo que apenas 24 participaram de toda a pesquisa. Um elemento que chama atenção é que todos esses profissionais são do sexo feminino.

**Quadro 1:** Professores de Apoio por Municípios da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão no ano de 2011 e 2012.

Municípios	NÚMERO DE PROFESSORES DE APOIO					
	2011		2012		Participantes da Pesquisa	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Catalão	20	22	5	17	10	8
Corumbaíba	0	1	0	0	0	0
Cumari	0	0	1	0	0	1
Goiandira	1	2	2	0	0	2

<b>Nova Aurora</b>	2	0	2	0	1	1
<b>Ouvidor</b>	0	2	2	0	0	1
<b>Três Ranchos</b>	0	3	0	0	0	0
<b>Total</b>	23	30	13	17	11	14

**Fonte(s):** Ficha de identificação do Observatório Catalano de Educação Especial

O número de habitantes desta microrregião é estimada em 127.609 de acordo com o IBGE de 2012, sendo Catalão com 90.004 habitantes, “terra de rios”, “cidade das flores”, tem a quinta economia do Estado de Goiás. Cidade cantada por seus poetas, exaltada em seus manifestos folclóricos religiosos que através das congadas rende-se a percussão, a batida que ecoa uníssona em cada coração, fazendo desta cidade a “Atena de Goiás” ovacionada por seus historiadores.

**Figura 1:** Mapa da Microrregião de Catalão



**Fonte(s):** SEPIN-SEGPLAN / Governo de Goiás, 2013

Embora Ipameri esteja inserida na Microrregião de Catalão, seus professores não fizeram parte desse estudo por não estarem vinculados a Subsecretaria de Educação de Catalão.

De acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação, nos municípios pesquisados havia um total de 28.935 alunos matriculados no ano de 2011. A seguir apresentaremos o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nos anos de 2011 e 2012 pela Subsecretaria Regional de Educação de Catalão.

**Quadro 2** : Matrícula na Educação Especial – Número de Alunos Matriculados no Ensino Fundamental, ano de 2011 e 2012 nos municípios jurisdicionados à Subsecretaria de Educação de Catalão.

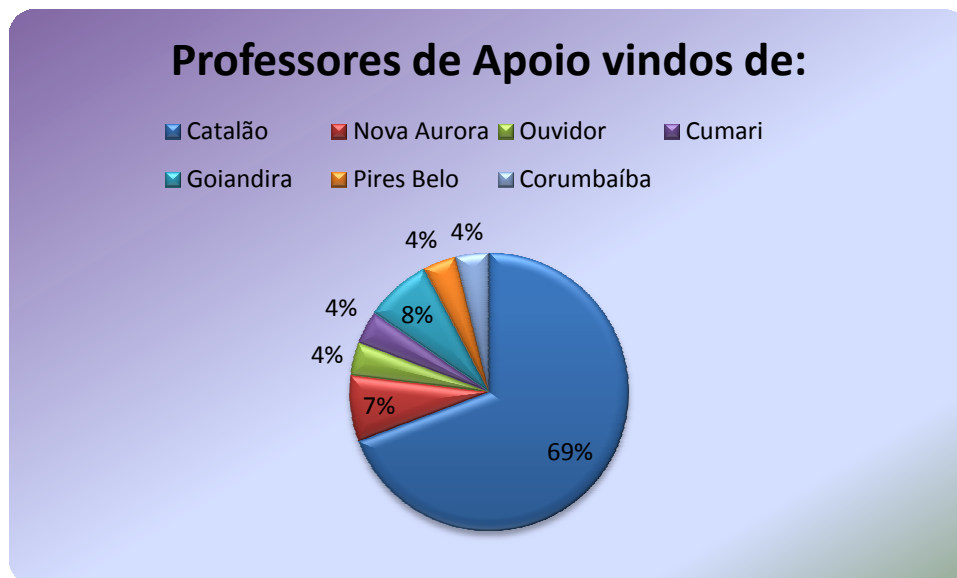
Municípios	2011	2012
Ananguera	0	0
Campo Alegre de Goiás	25	21
Catalão	115	118
Corumbaíba	20	13
Cumari	10	14
Davinópolis	0	1
Goiandira	4	7
Nova Aurora	8	5
Ouvidor	10	11
Três Ranchos	10	8
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>198</b>

**Fonte(s):** SEPIN-SEGPLAN / Governo de Goiás, 2013

Com a política de inclusão do estado de Goiás o número de alunos matriculados cai de duzentos e dois para cento e noventa oito alunos, esta política diminui o número de professores de apoio, fazendo com que os alunos tenham acompanhamento parcial em seu ensino-aprendizagem.

Tendo Catalão um número maior de habitantes, contamos com uma participação maioritária nesta pesquisa dos professores de apoio dessa região, sendo que os demais municípios se fizeram presentes de forma minoritária, mas contribuindo grandemente para a coleta de dados, a seguir temos o levantamento dos municípios com a porcentagem dos professores de apoio.

**Gráfico 1:** Municípios Provenientes



**FONTE (S):** Dados de Pesquisa

A maioria das professoras possui vínculo efetivo com o Estado, os contratos temporários são em menor número. A experiência como professor de apoio tem uma grande variação, algumas estão a bastante tempo, seguem quase paralelo com o tempo de serviço, outras estão em contato inicial com a nova função. Esses dados foram tirados do acervo do Observatório e atualizados com novas fichas de perfil respondido pelas profissionais que integraram posteriormente. Para a identificação das professoras, foram utilizados nomes fictícios.

**Quadro 3:** Caracterização dos Professores de Apoio à Inclusão

Nº	Professoras (Nomes fictícios)	Idade	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo de atuação na educação	Tempo de Atuação como Professor de Apoio	Legenda Formação Continuada
01	Gabriela	49 anos	Magistério	Não informado	23 anos	1 ano	
02	Sandra	44 anos	Pedagogia	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11	17 anos	5 anos	1 - Deficiência intelectual
03	Agnes	41 anos	Pedagogia	4, 9, 11	Não informado	18 meses	2 - Deficiência visual (baixa)

04	Cristina	39 anos	Pedagogia	11	Não informado	19 anos	visão e cegueira) 3 - Deficiência auditiva\ Surdez 4 - Deficiências Múltiplas 5 - Surdocegueira 6 - Altas habilidades\ superdotação 7 - Transtornos globais do desenvolvimento 8 - Deficiência física e\ou mobilidade reduzida 9 - Atendimento educacional especializado 10 - Tecnologia assistiva 11 - Educação Inclusiva e\ou Educação Especial 12 - Outros
05	Dulce	45 anos	Pedagogia/Geografia	1, 2, 3, 4, 6, 8	18 anos	1 ano e meio	
06	Gisa	42 anos	Pedagogia	1, 3	18 anos	4 anos	
07	Helen	50 anos	Não informado	3, 11	22 anos	2 anos e meio	
08	Luana	43 anos	Pedagogia	2, 3	19 anos	10 anos	
09	Elvira	46 anos	Não informado	Não informado	18 anos	6 anos e meio	
10	Augusta	36 anos	Pedagogia	Não informado	2 anos	2 anos	
11	Eliana	Não informado	Letras	1	16 anos	3 anos	
12	Lucia	Não informado	Pedagogia	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11	24 anos	19 anos	
13	Paula	46 anos	Pedagogia	3	24 anos	6 anos	
14	Lourdes	56 anos	Pedagogia	2, 3, 5	29 anos	2 anos e meio	
15	Álvora	49 anos	Pedagogia/História	3	26 anos	1 ano e 2 meses	
16	Joana	55 anos	Letras	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11	24 anos	2 anos	
17	Joseane	58 anos	Pedagogia	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11	27 anos	8 anos	
18	Tereza	44 anos	Pedagogia	3, 4, 7	18 anos	12 anos	
19	Maria	43 anos	Pedagogia	1, 3, 4, 5, 8, 11	18 anos	16 anos	
20	Geralda	36 anos	Pedagogia	12	13 anos	1 ano e 2 meses	
21	Aparecida	Não informado	Pedagogia	1,2,3,4,6, 7, 9, 11	19 anos	1 ano e 2 meses	
22	Suelene	50 anos	Não informado	1, 3, 4, 7, 8	26 anos	2 anos	
23	Valesca	50 anos	Magistério	9	21 anos	2 anos	

24	Silvéria	61 anos	Não informado	Não informado	27 anos	3 anos e meio	
----	----------	------------	---------------	------------------	---------	------------------	--

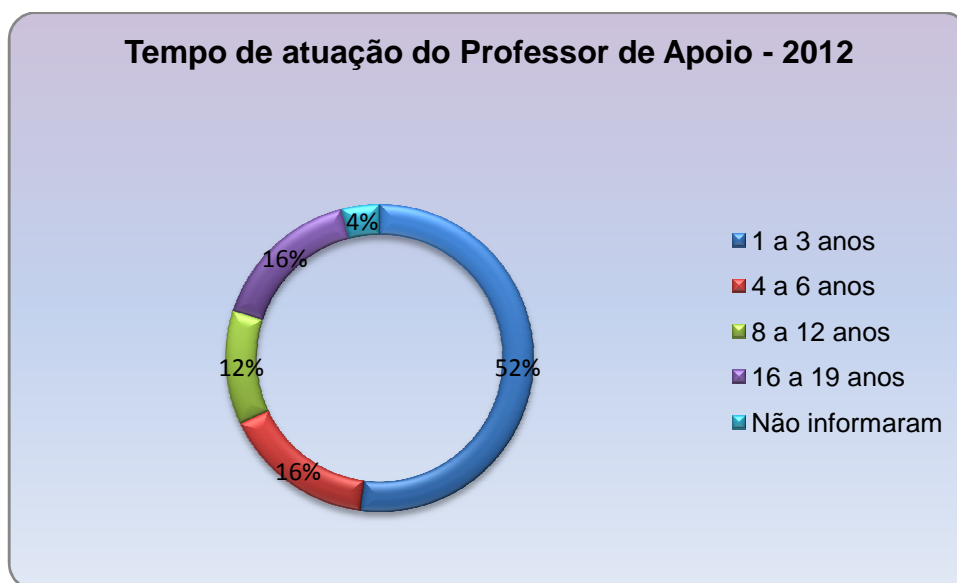
**Fonte(s):** Ficha de Identificação do Observatório Catalano de Educação Especial 2011 e 2012.

Em relação à idade, constata-se que, das 24 professoras participantes, somente três estavam na faixa dos 30 aos 40 anos (12%), quatorze na faixa dos 41 aos 50 anos (56%), três na faixa dos 51 aos 60 anos (12%), uma na faixa dos 61 aos 65 anos (4%) e três não informaram a idade (16%).

Em maior número estão as professoras com o curso de Pedagogia (56%), duas cursaram somente curso de Magistério (8%), com o curso de Letras (8%), professoras que fizeram Pedagogia e outra graduação em áreas diferentes (8%), curso não informados (20%).

Com relação ao tempo de serviço, observa-se que o tempo mínimo de trabalho é de 13 anos, sendo que a maioria trabalha há mais de 18 anos, e aquelas que trabalham como professor temporário tem um tempo inferior a 2 anos.

**Gráfico 2:** Atuação do Professor de Apoio na Educação Especial



**Fonte (s):** Dados de Pesquisa

### 2.3. Desenvolvimento da Pesquisa Colaborativa

Os dados da pesquisa são de 2011 e 2012, sendo que em 2011 os professores de apoio já estavam ligados ao Observatório, participando das

atividades de pesquisa e formação. A criação do Observatório foi aprovada pelo parecer Nº 482/2010 sob coordenação da Profa Doutora Dulcéria Tartuci, por sua vez está ligado ao Oneesp, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, através dos Pareceres Nº 291/2011 e o Nº382/, sob coordenação nacional da Professora Dra Enicéia Gonçalves Mendes.

Em 2012 os agendamentos dos encontros já haviam sido estabelecidos pelo OGEESP, com 1 encontro a cada mês. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), termo que as professoras reafirmam a concordância em participar da pesquisa, e autorizam a utilização de suas falas e todo registro de informações elencadas neste período.

### **Primeiro Encontro:**

As atividades do Observatório prosseguiram em 2012, onde foram organizados e agendados os encontros para as entrevistas com enfoque no tema proposto a pesquisa sobre professor de apoio, o primeiro encontro para a coleta de dados ocorreu em agosto 2012. Este encontro foi um momento para situar o processo da pesquisa colaborativa, os objetivos de estudo, os procedimentos da coleta de dados, recordando os conceitos apresentados em 2011, quando assinaram o TLC para participarem do observatório. Trazendo as características da pesquisa colaborativa, sua fundamentação, metodologia, situando o pesquisador junto aos participantes.

Um roteiro de questionário com questões abertas para ser respondido individualmente foi distribuído às participantes, utilizando-se segundo Manzini (1990/1991) da entrevista semi-estruturada que foca um assunto com perguntas principais, que podem ser complementadas segundo as circunstâncias momentâneas à entrevista, com resposta mais livres. Foram utilizados um tempo estimado de 30 minutos, contendo questões sobre o papel e atuação do professor de apoio, o ensino colaborativo e formação. Logo após foram divididas em 5 grupos para fazerem uma análise descritiva das respostas individuais, fizeram cartazes com as questões, levaram cerca de 2 horas.

Depois disso, foram utilizadas, para as exposições e discussões dos temas abordados, duas horas, e todas as colocações foram gravadas.

**Quadro 4** : Roteiro da Entrevista

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS</b> <b>CÂMPUS CATALÃO</b> <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</b> <b>NÚCLEO DE PESQUISA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS E INCLUSÃO</b>  <b>OBSERVATÓRIO CATALANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> <b>QUESTÕES DA ENTREVISTA</b>	
<b>IDENTIFICAÇÃO:</b>	
Nome: _____	
Cidade: _____	Data: 30/08/2012
<b>VINCULO COM REDE ESTADUAL:</b>	
( ) Efetivo                      ( ) Temporário	
<b>CAMPO DE ATUAÇÃO:</b>	
( ) Anos Iniciais do Ensino Fundamental    ( ) Anos Finais do Ensino Fundamental	
1- Qual é o trabalho que desempenha no cotidiano da escola? Descreva a sua função.	
2 – Como você avalia o papel que realiza no processo de ensino?	
3 – O professor da classe comum do ensino regular solicita sua ajuda? Como você colabora com o trabalho desse professor?	
4 – Como você avalia a sua relação com os professores de classe comum da rede regular e com outros profissionais da escola?	
5 – Quais as práticas de ensino colaborativo que você desenvolve com o professor de classe comum do ensino regular? Descreva como você desenvolve esse trabalho.	
6 – Que aspectos da sua atuação profissional caracteriza o ensino colaborativo em sala de aula?	
7 – Quais as condições que a escola oferece para que aconteça sua atuação numa perspectiva colaborativa?	
8 – O que mais dificulta esse processo de colaboração?	

**Fonte:** Dados da Pesquisa

A gravação foi realizada com identificação de cada professora, que ao manifestar-se falava o nome, contribuindo assim, para a organização das transcrições posteriores.

## **Segundo e Terceiro Encontros:**

No segundo e terceiro encontros ocorridos no dia 20 de setembro no período matutino e vespertino, abordou-se, primeiramente, a Legislação de Goiás. Foram 4 horas de discussões sobre o papel e função do professor de apoio à inclusão. O tema foi exposto pela Profa. Dra. Dulcéria Tartuci, coordenadora do Ogeesp.

No período vespertino, o tema foi o Ensino Colaborativo, apresentando conceitos e apreciações sobre o tema, abrindo os horizontes e possibilitando aos professores de apoio o conhecimento sobre o tema exposto, com a participação da Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores, que apresentou, ainda, a importância do trabalho do professor de apoio junto ao professor regente.

## **Quarto Encontro:**

Neste encontro acontecido em outubro, os dados foram previamente transcritos seguindo o direcionamento de Manzini (2006), transcrevendo tudo o que foi falado pelo pesquisador e pelo entrevistado, num momento específico e com fidedignidade. Mantendo a sequência das questões respondidas, as participantes foram divididas em 4 grupos para lerem a transcrição e categorizar os dados.

As participantes contribuíram no processo de análise da seguinte forma:

- conhecendo como se processa o tratamento dos dados;
- estabelecendo relação entre a transcrição e a possível sistematização da categorização até chegar à síntese.

Após a categorização, as participantes verbalizaram as possíveis categorias e subcategorias em uma apresentação aos demais, corroborando para socialização da tarefa sugerida neste dia.

## **Quinto e Sexto Encontros:**

Momento de devolutiva da categorização, apresentação dos dados levantados, estabelecendo o confronto entre as entrevistas coletivas e

Legislação de Goiás e o referencial teórico sobre o Ensino Colaborativo, promovendo uma reflexão sobre as atribuições do Professor de Apoio à Inclusão e o trabalho Colaborativo junto ao Professor Regente.

Também foram realizadas a reconstrução e as considerações sobre a importância de um posicionamento profissional junto a escola, aos educandos e ao professor regente, destacando a importância da atuação do Professor de Apoio à Inclusão em uma perspectiva colaborativa, para inclusão e escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Das análises dos encontros anteriores e da categorização feita pelas professoras organizamos o quadro a seguir:

**Quadro 5** : Primeira Categorização

CATEGORIAS/ SUBCATEGRIAS	ENTREVISTAS	LEGISLAÇÃO/REFERENCIAIS
Formação e experiência como professor de apoio : Experiência diversificada Sempre um recomeço Constante construção Oportunizar cursos Rotatividade de Professores Desvalorização do profissional	Professora Gabriela: Aprendemos cada vez mais fazer os conteúdos adaptados, quanto a formação temos a graduação normal e os cursos oferecidos pela subsecretaria de acordo com as diversidades, também fazemos parte do Observatório da UFG, que nos orienta como trabalhar com os alunos especiais, dando-nos subsídios para auxiliar.  Professor a Silvéria: A formação no ensino especial e a experiência anterior como professor regente foram fundamentais para que	Ter habilitação em nível superior, preferencialmente Pedagogia, ou na área da educação (Licenciatura Plena).  Ser, preferencialmente, servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação.  Ter certificação de cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial.  São considerados professores capacitados para atuarem em classes comuns com estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação superior, foram incluídos temas e conhecimentos sobre Educação Especial(..). Diretrizes 2011/2012  § 3º - A Gerência de Ensino Especial oferecerá cursos para formação dos profissionais de Apoio à Inclusão. <b>Portaria Nº</b>

<p>Salário digno Plano de Carreira Respeito ao professor Formação Continuada. Teoria x prática</p>	<p>ocorresse sucesso em nosso trabalho como professor de apoio.</p> <p>Professora Helen: Olha, essa experiência que vamos adquirindo ao longo dos anos e com cada aluno que vai passando pelas nossas mãos são diversificadas, (..) sempre um aprendizado.</p>	<p><b>4060/2011-GAB/SEE</b></p>
<p>Práticas do professor de Apoio e o Ensino Colaborativo: Acompanhar o aluno em sala Adequação das atividades Socialização do aluno Apoiar o aluno com necessidade especial Orientar pedagogicamente Selecionar materiais adequados Adaptar atividades Mediar conhecimentos Trabalho bom Dentro das limitações que</p>	<p>Eliana: Acompanhar o aluno em sala, adequação das atividades e socialização do aluno.</p> <p>Santa: Acompanhamento do aluno de acordo com sua necessidade cognitiva.</p> <p>Silvéria : Apoiar o aluno com necessidade especial, orientar pedagogicamente, selecionar materiais adequados, adaptar atividades, adaptar o tempo, apoio físico, moral, afetivo e outros.</p> <p>Aparecida: O professor de apoio tem uma grande importância para o desenvolvimento do aluno.</p> <p>Professora Suelene: Bom gente, há uma parceria, pra começar ate mesmo</p>	<p>Ter objetivos comuns;</p> <p>Compartilhamento de responsabilidades e recursos;</p> <p>Conhecer o currículo ;</p> <p>Elaborar o planejamento em conjunto;</p> <p>Competência profissional ;</p> <p>Participação voluntária;</p> <p>Dar suporte ao professor do ensino regular;</p> <p>Favorecer a inclusão escolar.</p> <p>Compromisso;</p> <p>Apoio mútuo ;</p> <p>Colaboração Efetiva ;</p> <p>Profissionalismo ;</p>

<p>vivemos na escola temos o necessário pra trabalhar o básico</p> <p>Papel fundamental e de suma importância para amenizar as diferenças</p> <p>O professor de apoio tem uma grande importância para o desenvolvimento do aluno</p> <p>Parceria</p> <p>Busca de inovações</p> <p>Colaboração</p> <p>Cooperação</p> <p>Participação em reuniões</p> <p>Planejamento juntos</p> <p>Participação no desenvolvimento de atividades</p> <p>Ajuda nas atividades</p> <p>Diálogo sobre o desempenho dos alunos</p> <p>Trabalho em conjunto</p>	<p>no planejamento das aulas. Porque tem que ter interação entre as duas, tem que ter esse momento de coletividade entre as duas (...)</p> <p>Professor Silvéria: São participações em reuniões desenvolvidas na escola, participações e envolvimento junto a planejamentos e planos de curso sugestões para adaptações em atividades; participação no desenvolvimento de atividades (parceria, colaboração, cooperação); diálogos abertos nas decisões para avaliar.</p>	<p>Vontade de partilhar e avaliar as contribuições dos participante ;</p> <p>Ser tolerante, reflexivo e flexível ;</p> <p>Aceitar a responsabilidade pelo sucesso de todos os alunos;</p> <p>Manter relações positivas um com o outro;</p> <p>Ajustar expectativas para os estudantes com deficiência na classe comum.</p>
<p>Colaboração com os Professores de</p>	<p>Professor Helen: A perspectiva colaborativa é</p>	<p>Atuar de forma integrada com o professor regente, devendo participar, ativamente, do planejamento e de todas as atividades</p>

<p>classe comum do ensino regular e com a Escola:</p> <p>Sempre solicita ajuda</p> <p>Da melhor forma possível</p> <p>Auxilia quando necessário</p> <p>Relação de parceria</p> <p>Trabalho conjunto</p> <p>Boa relação</p> <p>Muito positiva</p> <p>Com mais aceitação por parte de outros profissionais</p> <p>Imprescindível</p> <p>Depende das duas partes (professor de apoio e professor regente)</p> <p>Respeitando o trabalho do outro</p> <p>A escola deixa a desejar</p> <p>Indisponibilidade de tempo para acompanhar o aluno em sua evolução</p> <p>Oportuniza cursos</p> <p>Oferece o mínimo necessário</p> <p>Falta professores e falta de</p>	<p>questionável, pois num âmbito geral deixa a desejar a escola em cumprir com responsabilidades básicas, por exemplo, disponibilizar tempo para acompanhar o aluno em sua evolução.</p> <p>Oportunizar reflexões, discussões e redescobertas do verdadeiro significado da inclusão em cursos como esse s e encontros oferecidos pela subsecretaria e UFG.</p> <p>Professor Paula: A escola oferece o mínimo necessário, falta professores, falta recursos materiais, muitas vezes o professor tira recursos do próprio bolso para sanar as necessidades. As mudanças ocorridas no próprio sistema ,rotatividade de professores, falta de compromisso do governo com o ensino, falta de valorização dos profissionais como um todo e principalmente o professor de apoio- não tem bônus, não são considerados professores.</p> <p>Outro aspecto que dificulta o processo é a</p>	<p>desenvolvidas no ano de sua atuação. (diretrizes 2011/2012)</p> <p>Resolução N 07, de 2006 do CEE do estado de Goiás no item VIII:</p> <p>§ 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.</p> <p>Atuar em todas as atividades desenvolvidas na escola.</p> <p>Elaborar, previamente, seu Plano de Curso, a partir das orientações gerais da Seduc, do projeto político-pedagógico da escola, levando em conta a realidade e vocação do município em que a unidade escolar está inserida, as experiências sócio-culturais dos estudantes, trabalho esse executado em parceria com os professores da mesma disciplina, de forma integrada e interdisciplinar, com os professores das demais áreas de conhecimento com a colaboração da equipe pedagógica da escola, visando a integração dos diferentes níveis de ensino. Diretrizes 2011/2012</p>
---	--	--

recursos materiais Rotatividade de professores Falta de compromisso do governo com o ensino Falta de valorização dos profissionais Indisciplina da sala de aula	<p>indisciplina da sala de aula, a escola possui as regras, mas não consegue que elas sejam cumpridas.</p> <p>Professor Cristina: Todas as vezes que eu solicitei a presença da subsecretaria eu tive resposta, tive atendimento e tive amparo, em relação por exemplo uma aluna minha, aquela aluna que comentei anteriormente tem os problemas alem dos meus, eu tive resposta imediata da subsecretaria (...)</p>	
---	--	--

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Abaixo segue o cronograma dos Encontros realizados para a coleta dos dados:

**Quadro 6:** Descrição dos Encontros

ENCONTROS	TEMÁTICA	METODOLOGIA	DURAÇÃO
30/08/2012 1º Encontro	Pesquisa Colaborativa Entrevista	<p>Conversa sobre a Pesquisa Colaborativa;</p> <p>Formação de 5 Grupos para análise das questões da Entrevistas</p> <p>Apresentação de slides.</p> <p>Gravação das Entrevistas</p>	4 HORAS
	<b>Período Matutino:</b> Função e Papel do Professor de Apoio segundo a	<p>Palestra dos temas propostos.</p> <p>Professores convidados.</p>	

<p>20/09/2012</p> <p>2º e 3º Encontros</p>	<p>Legislação de Goiás</p> <p><b>Período Vespertino:</b> Ensino Colaborativo.</p>	<p>Apresentação de Slides.</p> <p>Discussão em Grupo</p>	<p>8 HORAS</p>
<p>04/10/2012</p> <p>4º Encontro</p>	<p>Categorização</p>	<p>Grupos de 4 para discussão e criação das categorias e subcategorias</p> <p>Cartolina, pincéis, tesouras, colas, fita crepe, respostas da entrevista.</p>	<p>4 HORAS</p>
<p>01/11/2012</p> <p>5º e 6º Encontros</p>	<p>Devolutiva, reconstrução.</p>	<p>Apresentação do resultado da entrevista em consonância com a Legislação e Referencial Teórico sobre função e papel do Professor de Apoio e o ensino Colaborativo.</p> <p>Apresentação de Slides</p>	<p>8 HORAS</p>

**Fonte(s):** Dados de Pesquisa

## 2.4. Análise dos Dados

A análise dos dados está dividida em duas partes, na primeira parte apresentamos resultados. O foco é o professor de apoio e a formação, contando também com entrevistas coletivas, fichas de identificação, sendo esta parte assim definida.

A segunda parte traz a questão da atuação do professor de apoio à inclusão e o ensino colaborativo, a partir de uma análise de conteúdo apoiada na abordagem de Bardin (1977), que nos esclarece quanto às técnicas de análise das comunicações, com procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo, com indicadores quantitativos ou não, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às variáveis das mensagens.

A apresentação da análise dos dados foi dividida da seguinte forma: atribuições do professor de apoio à inclusão, experiências e formação dos professores de apoio à inclusão; as práticas dos professores de apoio à

inclusão e os indicadores do ensino colaborativo, essa divisão se deu pela categorização apresentada a seguir:

**Quadro 7:** Segunda categorização

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO
Experiência	Condições de trabalho	Desfavoráveis: Rotatividade de professores e alunos Desvalorização salarial	Silvéria: As mudanças ocorridas no próprio sistema ,rotatividade de professores, falta de compromisso do governo com o ensino, falta de valorização dos profissionais como um todo e principalmente o professor de apoio- não tem bônus, não são considerados professores. Eliana: A cada novo aluno é uma nova experiência, uma nova didática. Você tem que correr atrás, estudar, (...) Joseane: (...) a cada semestre, a cada mês, quando recebe um aluno diferente é outro aprendizado, então as vezes começamos tudo de novo.
		Favoráveis:	Silvéria: A experiência anterior como professor regente é fundamental para que ocorra sucesso em nosso trabalho como professor de apoio. Lúcia: A minha formação e experiência como professor de apoio tem sido fundamental para que ocorra sucesso no meu desempenho como indivíduo (ser humano). Talvez se não passasse por esta experiência não teria a oportunidade de enxergar com outros olhos as diferentes experiências de aprendizado na vida.
Formação	Formação /Cursos	Formação continuada	Gabriela: (...) quanto a formação temos a graduação normal e os cursos oferecidos pela subsecretaria de acordo com a adversidade, também fazemos parte do Observatório da UFG, que nos orienta como trabalhar com os alunos

			<p>especiais, dando-nos subsídios para auxiliar.</p> <p>Maria: Muitos tem so a graduação e cursos que a subsecretaria oferece mensalmente aos professores de apoio onde é cobrado relatórios sobre o desempenho dos alunos bimestralmente e o planejamento das aulas. A orientação é nos dada nesse curso com fonaudiólogo, assistente social e psicologa. Elas nos orienta para desenvolver nosso trabalho, eu me formei em pedgogia e fiz curso na área da inclusão na UFG.</p>
Prática	Mediação aluno	Acompanhar	<p>Sandra: Acompanhamento do aluno de acordo com sua necessidade cognitiva.</p> <p>Agnes: Vejo que é necessário que tenha uma pessoa a mais, além do professor regente, pois, a aprendizagem do aluno especial requer uma atenção ‘a parte’.</p> <p>Tereza: O papel que realizo é de suma importância, pois sem a presença do professor de Apoio não teria condições destes alunos acompanharem.</p>
		Socializar	<p>Eliana: Adequação das atividades e socialização do aluno.</p> <p>Augusta: O professor de apoio torna mais fácil a vida e a socialização deste aluno que encontra várias dificuldades de aprendizagem.</p>
		Apoiar	<p>Lúcia: Apoiar o aluno naquilo em que necessita.</p>
		Adequação das atividades	<p>Augusta: O trabalho que desenvolvo é o de ensinar sempre adaptando o plano do professor regente para que se torne mais fácil o aprendizado deste aluno</p> <p>Maria: Auxilio alunos em suas tarefas e realizo atividades diferenciadas, sempre dentro do conteúdo ministrado pelo</p>

	Metodologia e recursos		professor.
		Selecionar materiais adequados	Lúcia: Orientação pedagógica; seleção de materiais adequados; adaptação curricular; adaptação de atividades; adaptação do tempo; apoio físico, moral e afetivo e outros. Aparecida: Nos conteúdos propostos pelo professor regente trabalho com desenhos, jogos pedagógicos, recorte e colagem, laboratório de informática entre outros, ajudando-os a entender o conteúdo desenvolvido.
		Adaptar atividades	Aparecida: oriento os alunos nas tarefas e desenvolvo tarefas similares para facilitar sua aprendizagem. Gabriela: Aprendemos cada vez mais fazer os conteúdos adaptados. Gisa: Eu acompanho o aluno com dificuldade adaptando as atividades, sempre que possível oriento os outros alunos.
	Conhecimento e conteúdo	Planejamento	Álvara: o planejamento para esses alunos que são de sala diferentes, acaba atrapalhando, porque não trabalho só com apoio. Planejamento par ensino regular e apoio, está muito complicado. Ana: Quanto ao ensino, propiamente dito, fazemos nosso planejamento de forma que aproveito as atividades da professora regente, adaptando-as quando necessário e apresentando idéias de atividade que podem ser desenvolvidas com toda turma, atingindo o objetivo principal que é o de fazer a inclusão acontecer de verdade.
Indicadores	Relação com o	Direcional (com a turma)	Gabriela: Auxiliando quando necessário os outros alunos em sala, no desempenho das atividades em grupo,

de Colaboração	professor regente		<p>individuais e às vezes também na disciplina.</p> <p>Sandra: Sempre que possível auxilio os professores, porém os alunos especiais são muito dependentes, é necessário estar constantemente próxima a eles</p>
		Reciprocidade	<p>Lúcia: Acredito que aspectos que caracteriza o ensino colaborativo em sala de aula são o respeito estabelecido entre as funções desempenhadas entre um professor e outro; a aceitação das sugestões; a colaboração entre ambos; a aceitação das diferenças e entendimento das mesmas; o planejamento socializado.</p> <p>Maria: A interatividade entre os dois profissionais é de suma importância para o bom êxito de ensino aprendizagem da criança e serve até de exemplo para os alunos no que diz respeito a harmonia que devem ter uns com os outros.</p>
		Dificuldades	<p>Augusta: O que dificulta esse processo de colaboração é ter que atender vários, quase ao mesmo tempo, pois estes alunos são muito dependentes do professor.</p>
		Animosidade	<p>Gisa: Professores, vê o professor de apoio como um intruso em sala não compreendendo o trabalho realizado.</p> <p>Augusta: Falta do profissionalismo entre os professores. ( O aluno é seu e não nosso)</p>
	Âmbito escolar	Reuniões	<p>Silvéria: São participações em reuniões desenvolvidas na escola, participações e envolvimento junto a planejamentos e planos de curso sugestões para adaptações em atividades; participação no desenvolvimento de atividades</p>

			(parceria, colaboração, cooperação); diálogos abertos nas decisões para avaliar.
--	--	--	--

**Fonte:** Dados de Pesquisa

## CAPÍTULO III

### PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO EM GOIÁS: ATRIBUIÇÕES, FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E ENSINO COLABORATIVO

*Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. (Vygotsky, 2000)*

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados durante a pesquisa, suas nuances, retomando a proposta inicial de como tem sido a atuação do professor de apoio à inclusão e os processos de ensino colaborativo que estão presentes na atuação do professor de apoio à inclusão.

As atribuições do professor de apoio serão postas em reflexão, trazendo sua função e papel, sua definição e a legislação que garante o trabalho deste profissional. Apresentamos ainda a sua formação no percurso da educação em Goiás, enquanto professor de apoio à inclusão.

Delineando em itens e subitens os dizeres dos envolvidos na pesquisa e sua contribuição para a análise e conhecimento da importância do professor de apoio à inclusão junto ao aluno com NEEs.

#### **3.1. Atribuições do Professor de Apoio à Inclusão**

O enfoque aqui é a atribuição do professor de apoio. Silva e Maciel (2005) afirmam que o professor de apoio deve: desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais, apoiar o professor da classe comum, definir e implementar respostas educativas a estas necessidades, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas. No caso dos alunos com necessidades

educativas especiais, esse professor veio complementar o trabalho do professor titular.

Ainda no pensamento de Silva e Maciel (2005) o Professor de Apoio é designado para a classe na qual está ou estão inseridos alunos com deficiência (ou com dificuldades de aprendizagem), sendo um suporte para o grupo e não apenas para o aluno que desencadeou a sua presença. Ele se torna um auxílio educativo para professores de diferentes disciplinas onde sua intervenção deve ser incluída no planejamento global da aula e não se reduzir a uma atenção do gabinete.

Muitas são as funções do trabalho do professor de apoio, aqui citamos algumas como: a observação das necessidades da criança, estabelecimento de metas de trabalho juntamente com o professor da turma ou da disciplina, busca e elaboração de recursos e materiais didáticos, planejamento cooperativo (professor de apoio, professor da turma, professor especializado), pertencer à rotina da turma, acrescentando um olhar ao grupo e a cada um, avaliando juntamente com o professor o processo de ensino-aprendizagem.

A definição de apoio, de acordo com Wiederterholt e Chamberlain (1989 *apud* VIEIRA, 1996, p. 28 e CARVALHO, 2009, p. 47), aplica-se a todas as instituições em que o professor de apoio tem a “responsabilidade de assegurar serviços educativos dirigidos aos alunos que estão em risco de insucesso escolar”. Estes poderão ser assegurados por meio de três modalidades: 1- A avaliação das capacidades, da performance e/ou dos condicionalismos. 2 - Ensino direto recorrendo a métodos de aprendizagem e remediação, de estimulação do desenvolvimento e/ou de modificação de comportamentos socioafetivos. 3 - Ajuda e consultoria aos professores das classes regulares e aos pais podendo incidir em aspectos comportamentais, organizacionais, médicos de saúde mental ou cooperação.

Rodrigues (1989, *apud* CARVALHO, 2009, p. 55) afirma que a existência do professor de apoio e a sua colocação nas escolas é uma medida quase consensual, mas só por si, não garante o adequado atendimento das crianças e alunos, no quadro de uma escola a caminho da inclusão. Esse autor afirma, ainda, que a colocação de professores de apoio será importante se traduzir em mudanças profundas nas condições de atendimento aos alunos.

Levando-se em conta a importância desse profissional, nos remetemos às funções do professor de apoio em relação ao professor regente enumeradas por Carvalho (2009, p. 53) ressaltando que é necessário:

- Colaborar na identificação de necessidades de formação dos professores da escola, com vista ao desenvolvimento efetivo da diferenciação pedagógica;
- Apoiar os docentes na concepção e implementação de estratégias que facilitem a gestão de grupos heterogêneos e, especificamente, na planificação do trabalho a realizar com turma tendo em conta os alunos com necessidades educativas especiais.
- Colaborar com os docentes da turma na construção e avaliação de programas individualizados.

Os tópicos citados vem de encontro com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012 ao definir as atribuições do professor de apoio junto ao professor regente à escola e aos alunos, ressalta que o trabalho deve ser realizado juntamente com o professor regente de forma integrada, não somente para atender os educandos com necessidades educacionais especiais, mas proporcionar atendimento a todos os discentes da turma. Com isso, o professor de apoio precisa:

Atuar de forma integrada com o professor regente, devendo participar, ativamente, do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas no ano de sua atuação.

Cumprir sua carga horária de forma integrada com o professor regente.

Atuar em todas as atividades desenvolvidas na escola.

Elaborar, previamente, seu Plano de Curso, a partir das orientações gerais da Seduc, do projeto político-pedagógico da escola, levando em conta a realidade e vocação do município em que a unidade escolar está inserida, as experiências socioculturais dos estudantes, trabalho esse executado em parceria com os professores da mesma disciplina, de forma integrada e interdisciplinar, com os professores das demais áreas de conhecimento com a colaboração da equipe pedagógica da escola, visando a integração dos diferentes níveis de ensino.

Esta pesquisa entende o professor de apoio como parte importante na inclusão das crianças com NEEs. Os professores sabem que são os mediadores do ensino aprendizagem. Ao serem questionados como eles avaliam o seu papel, a resposta mais completa foi:

*“Trabalho indispensável, valoroso para os alunos com deficiência, porque sem a ajuda de um profissional ficariam deslocados em sala”.(Eliana)*

Tartuci (2011) nos esclarece que em Goiás, a atuação permanente do professor de apoio em sala de aula não está prevista para todos os casos, mas quando a “deficiência exigir”. Embora esta seja uma condição prevista na resolução, Resolução Nº 07, de 2006 do CEE, que “a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser previstos e providos pela mantenedora, pública ou particular, quando necessário e de acordo com a legislação pertinente, os serviços de apoio por: [...]IV – **Professor de apoio permanente em sala de aula quando a deficiência verificada exigir**; [...] (Grifo nosso)”,constata-se que nas escolas da Rede Estadual de Goiás, em todas as turmas que tem estudantes com necessidades educacionais especiais a presença do professor de apoio.

A modulação deste professor depende da comprovação da existência do aluno com necessidades educacionais especiais e da autorização expressa da Coordenação de Ensino Especial. Para tanto se fará uma análise da documentação exigida e observará a possível necessidade de cada escola ou subsecretaria.

Em Goiás, os professores de apoio trabalham em regime de bidocência, dividindo o espaço de sala de aula com o professor regente e é ligado diretamente a criança com deficiência na sala de aula regular. Na Resolução N. 07, de 2006 do CEE do estado de Goiás, o item VIII prevê a atuação de professor de apoio:

§ 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.

Os professores são unânimes em dizer que seu trabalho é com o aluno especial, seu atendimento se restringe a esse aluno, apenas quando é solicitado é que o profissional abre o leque para atuar com a escola:

*“Eu desempenho no cotidiano da escola a função de professor de apoio. A função que desenvolvo junto aos alunos tem como característica em seu próprio nome apoiar o aluno naquilo em que necessita”. (Lúcia)*

*” Auxilio meus alunos nas avaliações, trabalhos de pesquisa, atividades de maior raciocínio e outras atividades quando solicitada pelos professores”. (Eliana)*

Essa atuação para o professor de apoio estava circunscrita ao atendimento do aluno com NEEs, realmente era esse o seu papel no início da implementação da inclusão em Goiás. As escolas em processo de inclusão de acordo com a resolução citada dispõe os serviços de apoio pedagógicos especializados 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 intérprete e de instrutor para LIBRAS;

d) atuação de equipe multiprofissional: Psicólogo educacional, Fonoaudiólogo educacional e Assistente Social (GOIÁS, 2006, Grifo nosso)

Em 2011 com a Portaria Nº 4060/2011-GAB/SEE/GO o Secretário de Estado da Educação com as novas Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino referente às funções e atribuições resolve “Incumbir o profissional de

Apoio à Inclusão (antigo Professor de Apoio) de auxiliar o trabalho do professor regente nas atividades com toda a turma.” A modulação obedecerá aos seguintes critérios:

- a) Haverá nova modulação, sendo necessário apresentar solicitação à Gerência de Ensino Especial, de imediato, antecedendo o início das aulas do segundo semestre;
- b) No decorrer do semestre, qualquer nova modulação deverá ser autorizada pela Gerência de Ensino Especial;
- c) Esta deverá ter como critério a necessidade educacional do educando; e
- d) De acordo com as especificidades dos educandos, o profissional de Apoio à Inclusão poderá atender até 06 (seis) alunos em uma mesma turma ou em turmas distintas, na mesma UE e mesmo turno, de forma itinerante, contribuindo assim para a construção da autonomia dos mesmos, cumprindo carga horária correspondente a:
  - 30 horas nas Unidades Educacionais que não possuem jornada ampliada (EF);
  - 40 horas nas Unidades Educacionais que possuem jornada ampliada (EF) e Ensino Médio (6 aulas diárias), e
  - 40 horas + 20 horas (substituição) nas Escolas Estaduais de Tempo Integral.

Com a incumbência referendada ao professor de apoio, seu trabalho não se restringe somente ao aluno com NEEs, mas amplia o atendimento aos outros alunos e ao professor regente, possibilitando a realização de um trabalho colaborativo.

### **3.2. Experiências, Formação dos Professores de Apoio à Inclusão**

Em vários documentos internacionais está destacada a importância do papel dos professores para responderem às demandas das “novas” tarefas da educação. A falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos (MICHELS, 2006, p.354).

A proposta de Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (2001) brasileira busca construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/1996, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2001), para o ensino

fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001).

Pletsch (2009) nos diz que em relação à legislação, destaca-se como marco jurídico-institucional fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996. O objetivo dessa Lei foi iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, que foram reorganizados em educação básica – que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – e o ensino superior. Ela dedica um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Também, em seu artigo 13, estabelece as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam.

A “Década da Educação” foi instituída pela LDB em seu artigo 87 Disposições Transitórias, neste período todos os professores de educação básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Ainda no pensamento de Pletsch (2009), as Disposições Transitórias não se sobrepõem às definições da LDB. Por isso, o artigo 62 revogou o disposto nas Disposições Transitórias. Assim, continuam-se admitindo professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Literalmente:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A LDB (1996), em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns.

As políticas educacionais de formação docente não têm possibilitado a superação da exclusão, e os professores continuam com baixas expectativas quanto ao aprendizado do aluno com deficiência. Podemos considerar, então, que a exclusão e a inclusão são “representações” dos processos sociais excludentes e includentes, típicos da sociedade capitalista (MICHELS, 2006).

Com a homogeneização da escolarização, a exclusão é internalizada. Os alunos permanecem na escola sem desenvolver as aprendizagens desejadas, ficam a margem do ensino-aprendizagem e ainda é atribuído ao sujeito (próprio aluno) a responsabilidade pelo seu fracasso.

Afirma-se, portanto, a insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais (GARCIA, 2006). Com isso, vem à tona a necessidade de formação de professores que atendam às necessidades especiais dos alunos, pois, segundo Pletsch (2009), “a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”.

Também deve ser considerada a falta de formação, condições de trabalho ou dificuldades em superar os problemas encontrados neste processo, que remete o professor a insegurança, causando desconfortos, tudo isso corrobora para uma prática apoiada no medo de não saber fazer. Para reverter esse quadro é necessário que haja mudança nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial, eliminando o estranhamento do docente frente ao aluno com deficiência e instituindo novas formas de conceber a identidade destes alunos (FERREIRA, 2006). Para Michels,

A formação dos professores capacitados, tanto em nível médio como superior, deve ocorrer por meio de oferecimento de disciplinas, ou tópicos, que venham a contemplar as discussões sobre a educação de alunos considerados deficientes (2006, p.345).

Assim serão desenvolvidas nesses futuros profissionais competências para lidar com o diferente e trabalhar em equipe, já que terão orientação dos professores especialistas responsáveis pela organização pedagógica a serem desenvolvidas. O professor contará para a sua formação com Curso de Pedagogia e cursos de especialização em educação inclusiva, ou ainda cursos de formação continuada, oferecidos pelo governo.

Tartuci (2011, p. 5) nos esclarece:

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. Ofereciam habilitações em Deficiência Mental, Auditiva, Visual e de Audio-comunicação, condição que permitia a atuação dos professores especialistas em educação especial mais articulada a formação inicial. Diferentemente, em Goiás as duas maiores universidades não formavam especialistas nos cursos de Pedagogia. Na Universidade Federal de Goiás (UFG) esta habilitação foi eliminada no final da década de 1980 e este curso direcionou sua formação para o Magistério de 1º Grau – séries iniciais – e para as disciplinas pedagógicas do Magistério de 2º Grau. E, em 2003, com a reformulação, iniciou-se a formação de professores para os anos iniciais e para a educação infantil. Do mesmo modo, em 1980, a Universidade Católica de Goiás tinha as mesmas habilitações da UFG acrescida do magistério para a pré-escola e para a alfabetização. Partimos do pressuposto que esta condição não propiciou o debate acerca da formação em educação especial no âmbito da formação inicial.

Diante desse contexto de formação, Tartuci (2005, p. 5) discute a condição diferenciada dos diversos estados brasileiros em relação ao atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito da formação inicial, problematizando:

[...] a inexistência de uma cultura de formação de professores para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais, bem como a dificuldade em atender a exigência, presente na resolução de Goiás, em seu Art. 38, de formação para atuação nos serviços de apoio a inclusão no âmbito desta formação.

Em Goiás, diferentemente de outros estados brasileiros, não existiu cursos de Pedagogia com habilitação para a educação das pessoas com

deficiência. Portanto, os professores que atuam na educação especial tem a sua formação vinculada a formação continuada, proporcionando aos educadores um pensar sobre as práticas educativas, o uso de metodologias diferenciadas e uma abertura ao ensino colaborativo que deve constituir a prática dos professores em salas. Entretanto, atualmente espera-se que a formação, em conformidade com a LDB garanta a formação inicial de “professores do ensino regular capacitados”.

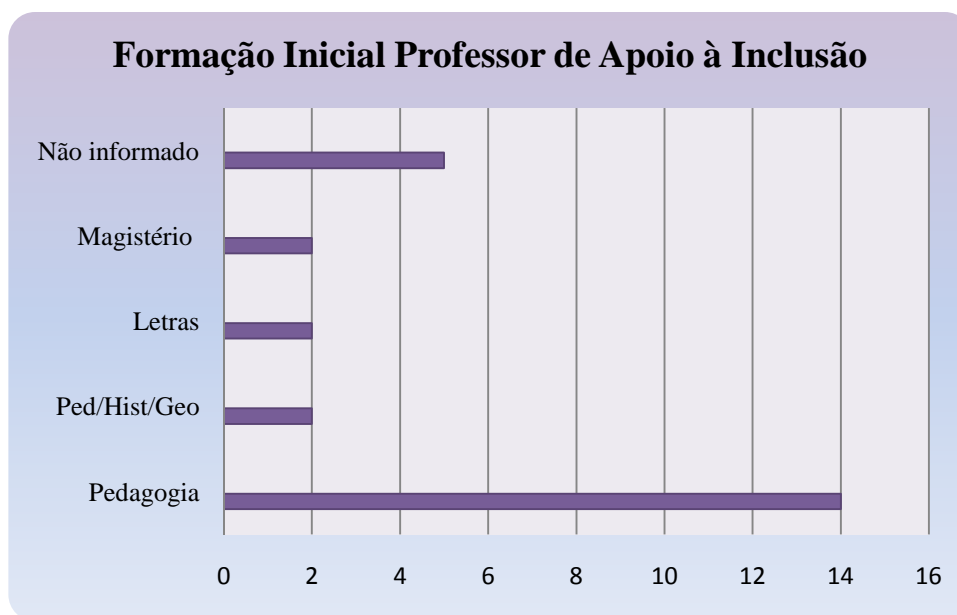
A formação, tanto para os professores “capacitados”, quanto para “especializados”, deve dar atenção ao trabalho colaborativo, uma vez que, segundo Mendes (2006), um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes. A colaboração entre professor de apoio e professor regente emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

De acordo com dados apontados por Tartuci (2011), no Brasil não existe uma política de formação inicial que habilite o profissional para atuar na Educação Especial, ainda que se constate a existência de três cursos presenciais de Licenciatura em Educação Especial, na UFSM, UFSCar. Assim, a proposta inclusiva passa necessariamente pela formação continuada dos educadores e dos outros profissionais da escola e deve se constituir em prática cotidiana, em espaço de diálogo, de construção de parcerias, de planejamento coletivo e de discussão e reflexão sobre as práticas e saberes construídos. O espaço de diálogo pode propiciar a construção coletiva, o compartilhar conhecimentos, estratégias e metodologias, a construção de saberes, bem como a construção de um projeto pedagógico coletivo e comprometido com a inclusão escolar que, para Silva (2008, p.84):

No trabalho colaborativo, ninguém é mais do que ninguém, o especialista não é mais do que o docente, mas parceiro na busca e organização dos saberes que possibilitem a resolução dos problemas e o crescimento profissional.

As Diretrizes de Goiás trazem o perfil do professor de apoio: ter habilitação de nível superior em Pedagogia, ou na área da educação (Licenciatura Plena). E Ainda: ser, preferencialmente, servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação; ter certificação de cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial. Há um nível de tolerância, em relação ao governo, para a modulação deste professor, por promover a formação continuada nas áreas de Deficiência auditiva e surdez, Educação Inclusiva e/ou Educação Especial, Deficiência Intelectual/Mental, Deficiências Múltiplas, Deficiência Visual (baixa visão e cegueira), Altas Habilidades/Superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Atendimento Educacional Especializado, Deficiência Física e/ou Mobilidade Reduzida, Surdocegueira, Tecnologia Assistiva e outros ofertados nas modalidades a distância.

**Gráfico 3:** Formação Inicial dos Professores de Apoio à Inclusão



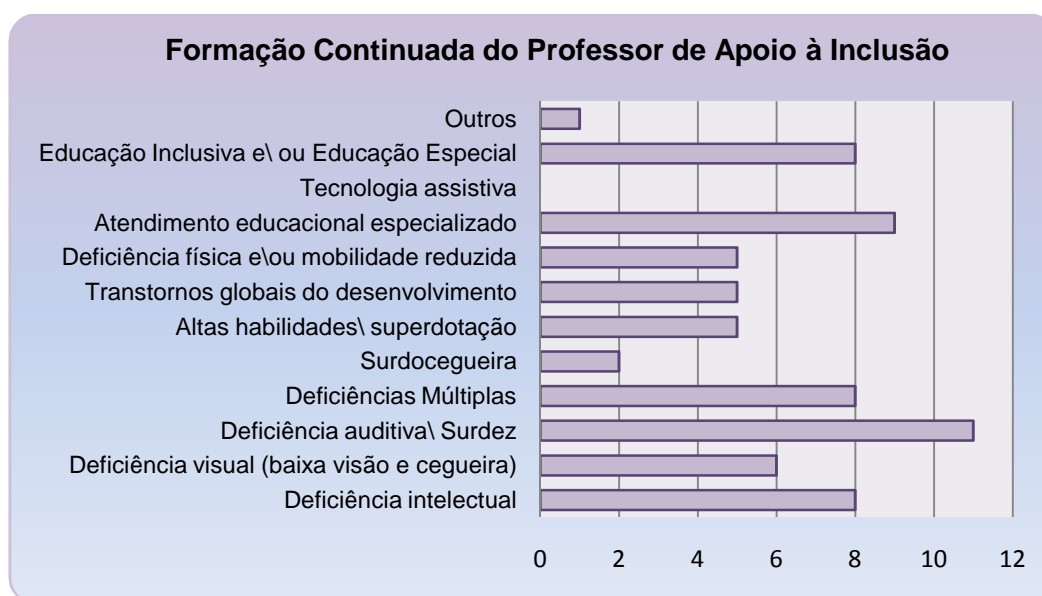
**Fonte(s):** Questionário do Observatório

Os dados da pesquisa demonstram que nenhuma das professoras recebeu “conhecimentos” sobre Educação Especial em seus cursos de formação inicial o que confirma as informações oferecidas por Tartuci (2011). Mesmo tendo aparato legal, os cursos de formação inicial não têm dado o destaque merecido à inclusão em seus currículos. Desta forma, mesmo com a formação em curso superior em Pedagogia ou em outras licenciaturas isso não

colabora para que o professor tenha domínio do conhecimento que facilite a atuação com crianças deficientes.

Podemos, portanto, afirmar que na região onde esta pesquisa foi realizada, não contamos com o professor “capacitado ou especialista para o atendimento dos alunos. Por não contar com o profissional habilitado, as professoras ao assumirem a função de professor de apoio receberam capacitação ofertada pela Subsecretaria Regional de Educação. Este órgão, que não é em sua gênese, uma instância formadora vem promovendo a formação continuada e habilitando os professores, como nos mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 4:** Formação Continuada do Professor de Apoio à Inclusão



**Fonte (s):** Dados da Pesquisa

Ao tratar da formação de professores, Bueno (2001, 2004) afirma que a educação inclusiva requer dois tipos de professores: **os generalistas**, formação para os professores regentes da sala de aula comum que teriam algum conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado e **os especialistas** que teriam uma formação voltada para docência e para atuação com diferentes necessidades educacionais especiais. Observamos que se poderia combinar o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado, o generalista teria o mínimo de conhecimento e prática com os

alunos, o especialista teria um conhecimento aprofundado e a prática sistemática referente as necessidades educacionais específicas.

Na rede estadual de ensino em Goiás, os professores de apoio não possuem conhecimentos e práticas acerca do educando com NEEs. Sua formação acontece ao longo de seu trabalho recebendo formação continuada através dos cursos oferecidos pela Subsecretarias Regionais Educação de Goiás, para aperfeiçoamento dos contratados, sendo o servidor admitido para o trabalho junto ao educando com necessidades especiais geralmente sem experiência e conhecimento da educação inclusiva, os documentos nos apontam que:

São considerados professores capacitados para atuarem em classes comuns com estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação superior, foram incluídos temas e conhecimentos sobre Educação Especial [...] (Diretrizes 2011/2012).

As diretrizes de 2001 aponta a integração entre professores da Educação Especial e da Educação Regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta no item 4.1 página 47 :

- a) professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. [...]
- g) condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

A formação continuada é apresentada e viabilizada pela necessidade do profissional se colocar em condições para o atendimento das NEEs, promovendo o aprimoramento e suprimindo a falta de especialidade na área da educação especial propiciando a educação inclusiva. As entrevistadas deixam claro que a formação recebida fica no âmbito da graduação e da formação continuada oferecida pela subsecretaria de educação, o que gera um desconforto na própria atuação:

*“Muitos tem a graduação e cursos que a subsecretaria oferece mensalmente aos professores de apoio, onde é cobrado relatórios de desempenho dos alunos bimestralmente e o planejamento das aulas. (...)”*  
(Maria)

Neste aspecto da formação do professor de apoio, nenhuma delas recebeu formação sobre a Educação Especial para atuação na sala de aula com o aluno, algumas das entrevistadas foram beneficiadas com a política interna da escola e conseqüentemente a permanência por vários anos na função propiciou a participação em muitos cursos ofertados, menos Tecnologia Assistiva, curso direcionado aos professores de sala de recursos multifuncionais.

Quando indagadas sobre a formação, muitas ressaltaram a importância de se ter um curso e alegaram ter recebido uma contribuição enorme do Oceesp, trazendo a oportunidade de trocar informações, experiências, falar das angústias e principalmente a satisfação em receberem informações quanto a função e o papel do professor de apoio e o ensino colaborativo através da legislação e os referenciais estudados:

*“[...] quanto a formação temos a graduação normal e os cursos oferecidos pela subsecretaria de acordo com as diversidades, também fazemos parte do Observatório da UFG, que nos orienta como trabalhar com os alunos especiais, dando-nos subsídios para auxiliar”. (Gabriela)*

As modificações ocorridas na clientela, semestre a semestre, exigem destes professores a constante busca de novos saberes que se fazem na prática, mas também no estudo, na busca de novas teorias e na ação reflexiva que possibilita um saber renovado e carregado de significados e sentidos. A participação nas atividades do Observatório Goiano de Educação Especial, que faz uso da pesquisa colaborativa tem sido um momento considerado forte pelos participantes que avaliam positivamente o trabalho desenvolvido pela equipe de pesquisadores.

A experiência do saber fazer diário como professora regular da rede de ensino, é algo que merece destaque, porque o saber construído a partir da

realidade do professor abre um leque de possibilidades e arranjos, que professores sem experiência não seriam capazes de realizar:

*“A formação no ensino especial e a experiência anterior como professor regente foram fundamentais para que ocorresse sucesso em nosso trabalho como professor de apoio.” (Lúcia)*

Para o profissional que após a graduação buscou uma formação na área da inclusão, esses conhecimentos adquiridos em especializações de educação especial se tornam fundamentais para o desenvolvimento do ensino aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais. Por outro lado temos os profissionais que esbarram na falta de conhecimento e formação e sentem-se extremamente desconfortáveis frente a algumas situações que encontram e não sabem como lidar:

*“Estou, como todas, nesta construção do que seria nossa função. Não temos, ainda, parâmetros sólidos de como agir frente a situações e casos mais complexos de nossa clientela.” (Paula)*

Nos chama atenção o atendimento às diferentes necessidades, emergindo assim, a compreensão de se realizar um trabalho que envolva a criança, oportunizando o desenvolvimento cognitivo. Nesses casos o saber experiencial é de grande valia para validar conteúdos que as crianças não conseguem apreender, seja porque vão além do seu domínio, ou porque exige um nível de abstração superior. Tardif (2006, p.36) afirma que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Uma das dificuldades na gestão e organização da educação inclusiva é que, ano a ano, muda a clientela, o tipo de necessidade atendida e o número

de alunos em uma determinada série. Essa rotatividade de professores e alunos dificulta a organização do espaço e do tempo escolar, como também a preparação do professor para atender a determinado tipo de NEEs. Assim, uma professora de apoio que acompanhou crianças com síndrome de dawn em um ano pode no ano seguinte receber um autista e no próximo um aluno cego,

*“A cada semestre, a cada mês, quando recebe um aluno diferente é outro aprendizado, então, as vezes começamos tudo de novo.”(Joseane)*

O professor não adquire experiência sólida no atendimento ao aluno, o processo é interrompido a cada semestre, dificultando o trabalho do profissional e diminuindo as chances de aprendizado dos alunos que precisam passar por uma nova adaptação ao novo professor e vice-versa, em um curto período. Esse profissional que antes estava se familiarizando com os acertos e erros no acompanhamento do aluno com dificuldade específica, se vê obrigado a recomeçar numa nova experiência de atendimento:

*“A cada novo aluno é uma nova experiência, uma nova didática. Você tem que correr atrás, estudar, [...]”. (Eliana)*

Este ir e vir no atendimento das NEEs seria encarado de uma maneira amena e positiva diante das dificuldades enfrentadas se o professor de apoio realmente fosse um especialista, com conhecimentos específicos da educação especial, com suporte dos conhecimentos adquiridos em sua formação. Alguns professores relatam que acompanham o aluno ao mudar de série, entretanto, esta também é uma experiência problemática para o aluno visto que, ele perde a oportunidade de estabelecer relações com outros profissionais do ensino. Acentua ainda a dependência que a criança com deficiência estabelece com o professor de apoio. Esse modelo não é vivenciado em Goiás, onde os professores são modulados de acordo com a necessidade da Secretaria Estadual de Educação.

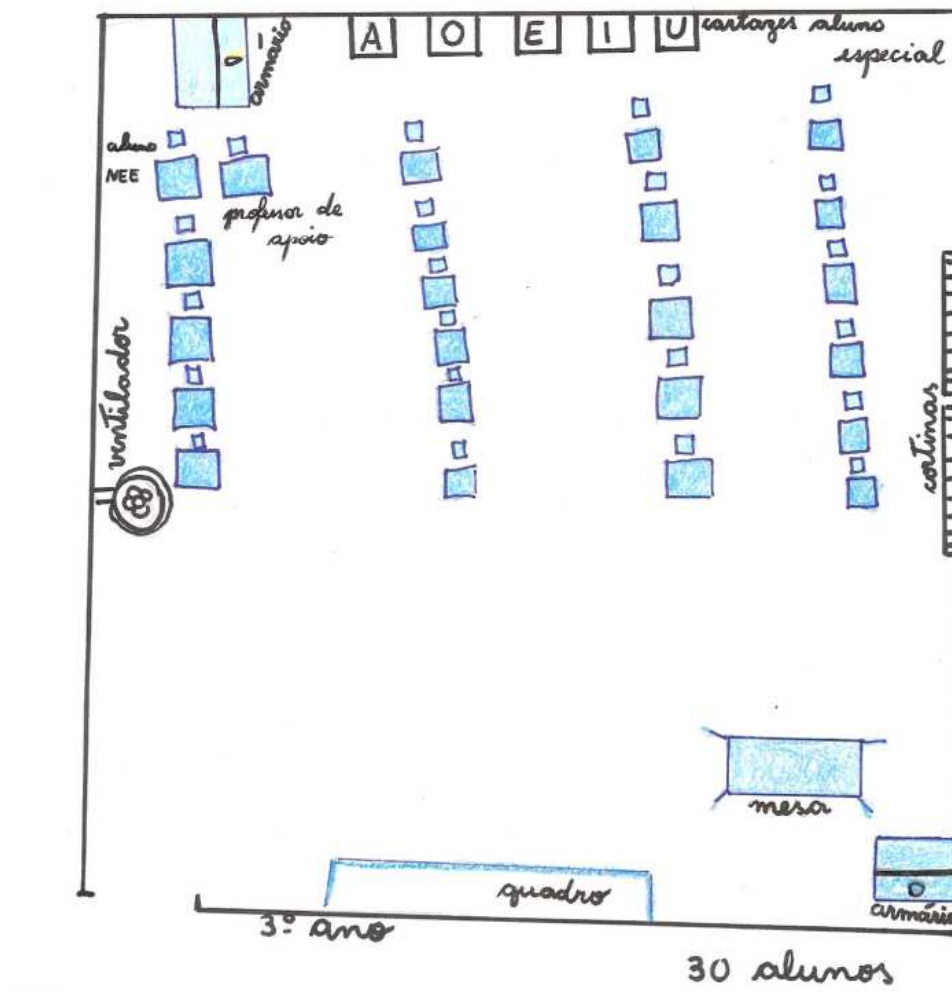
### **3.3. As Práticas dos Professores de Apoio à Inclusão**

Sabemos que a inclusão nos possibilita conviver com as diferenças e muitas dificuldades surgem no âmbito da escola, da sala de aula, não é uma utopia ou contos de fadas com finais felizes. As dificuldades são inúmeras e a inserção dos alunos especiais na ambiência escolar gera desconforto para muitos profissionais e os impedimentos para a concretização da garantia deste aluno em sala são de vários matizes. A construção de práticas que favoreçam o aprendizado do alunado com ou sem NEEs na classe comum é uma luta com o desconhecido, com o direito de ser, pertencer, do como agir para beneficiar todos agentes que promovam a educação numa perspectiva inclusiva.

Com a entrada do professor de apoio na sala de aula, alguns aspectos precisam ser revistos quanto organização, onde posicionar o professor de apoio e o aluno com NEEs de uma maneira que não dificulte o aprendizado dos outros alunos. A organização da sala de aula como um todo, diz sobre as prioridades dos espaços e é na tentativa de melhorar o desempenho dos alunos que são definidos os lugares das crianças, sua disposição em relação ao espaço ocupado pela professora regente. É na organização dos espaços/tempos da sala de aula que a aprendizagem ocorre, “mudanças são necessárias diante de concepções arraigadas no contexto educacional sobre a definição de espaços e a delegação de funções”(BRAUN, 2011, p.2).

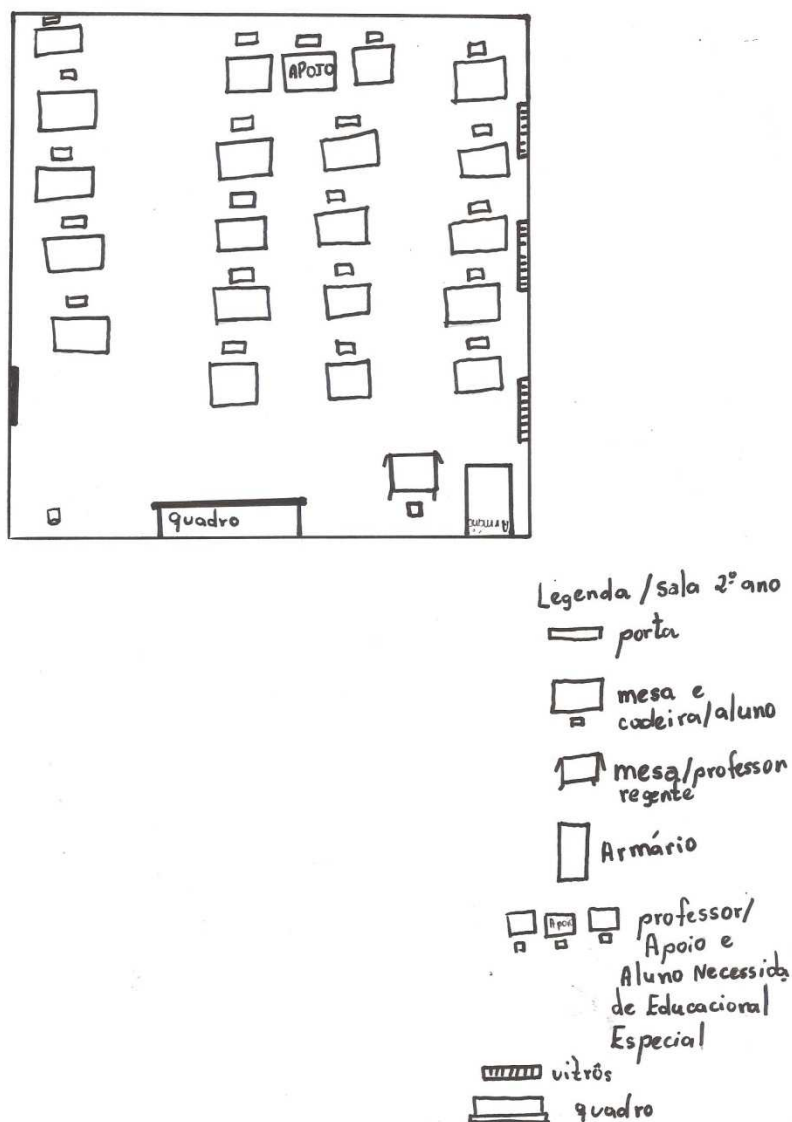
As prioridades nesta organização dependem dos objetivos traçados. Se o trabalho é individual ou em grupo, se os mais participativos ficam juntos ou separados. Por exemplo: Não é por acaso que a professora regente ao dar uma explicação se posiciona ao centro e a frente da turma. Isso ocorre porque as atenções das crianças devem estar voltadas para ela, no momento da explicação. É nos rituais e dinâmicas da sala de aula, que os valores da cultura escolar se impõe. São nas atitudes do magistério que se imputa a uma dada situação o valor a ela atribuído, seja ele positivo ou negativo. As ilustrações seguintes configuram, exatamente, como o professor de apoio se posiciona em sala junto com seu aluno e os demais partícipes dentro da aula:

Figura 2 : Ilustração da Professora Suelene



Fonte: Acervo do observatório

**Figura 3:** Ilustração da professora Gabriela



**Fonte:** Acervo do Observatório

O fato de a criança deficiente ser colocada sempre ao final da sala tem muito a dizer aos olhos do pesquisador. Ser colocado em último lugar explicita, de certo modo, a forma como os professores regentes enfrentam a inclusão. Aceitar as diferenças se torna complicado, acolher o aluno especial implica em vários sentimentos, dentre eles que não atrapalhe a disciplina. Com isso, o posicionamento do professor de apoio e da criança é em um lugar quase invisível, para não atrapalhar as explicações oferecidas aos demais alunos, o que ele não aprender, o professor de apoio poderá ensinar.

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 NEEs. 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. Apesar de assumir essa função de professor de educação especial, ela ocorre como um “desvio de função”, uma vez que a cada semestre ou ano letivo ela pode ser alterada.

Analisando as possíveis causas do distanciamento do professor de apoio e o aluno com NEEs dos demais, sobressai a questão do posicionamento deste professor em relação aos outros alunos, dependendo do lugar dificulta a aprendizagem dos demais, a solução é reordenar as fileiras de carteiras para que todos se beneficiem do ensino aprendido e o aluno especial não se sinta excluído ou diminuído na posição em que se encontra, colocando as fileiras com uma melhor disposição das carteiras todos serão beneficiados.

As entrevistadas ressaltam as dificuldades em receber o aluno com NEEs, o aluno não tendo um suporte, seja nas salas de recursos multifuncionais ou de um profissional de apoio que direcione as atividades, que o acompanhe, que dependendo do grau de dificuldades a serem trabalhadas inviabiliza a aprendizagem e dificulta o trabalho do professor regente, Curtinha (2011) nos esclarece que é imprescindível nesse momento compreender e aceitar o aluno como ele é e assim estimular com seu exemplo sincero o comportamento dos demais alunos.

O aluno especial privado da assessoria do professor de apoio causa estranheza na sala, dependendo da deficiência o professor regente não consegue conciliar o atendimento a todos os alunos e ao aluno especial, isso corrobora para a não aprendizagem dos discentes. “Os alunos com necessidades educacionais especiais precisam ficar na sala comum com todos os apoios e assessoramentos que forem necessários”. (GONZÁLEZ, 2002, p.208).

*“Vejo ser necessário que tenha uma pessoa a mais, além do professor regente, pois, a aprendizagem do aluno especial requer uma atenção à parte.” (Agnes)*

Há vários tipos de deficiência no espaço escolar. A entrada de crianças com as mais variadas deficiências exige em muitos casos uma atenção constante e redobrada por parte do professor de apoio. Requerer uma atenção a parte, é possibilitar uma aproximação do aluno com o trabalho do professor regente para que o aluno deficiente compreenda/aprenda os conteúdos e sintase parte do processo de aprendizagem. Desta maneira, a presença do professor de apoio é fundamental para a aprendizagem e equilíbrio de todos em sala de aula, “[...], pois sem a presença do professor de apoio não teria condições destes alunos acompanharem”. (Tereza)

São muitas as situações em que o professor de apoio é essencial no espaço escolar. Crianças que precisam ser “contidas” na carteira, que precisam ser convencidas a se silenciarem para o professor regente falar, que necessitam de ajuda constante nas atividades propostas em sala de aula. Não são raras as ocasiões em que, ao serem insultados pelos colegas no espaço da sala de aula, esses alunos se tornam agressivos e com difícil comportamento como resposta imediata aos insultos ou por serem tolhidos em seus desejos imediatos. E, nessas horas, é o professor de apoio indispensável. E o acompanhar o aluno está muito forte no pensamento dos professores. Elas pensam que acompanhar e ensinar esse aluno é o seu papel, o motivo pelo qual ela está em sala de aula. Então qual seria o papel deste professor?

*“Acompanhamento do aluno de acordo com sua necessidade.” (Sandra)*

Esse acompanhamento é de modo direto, no caso do profissional que o apoio não é itinerante, ele permanece ao lado do aluno em todas as atividades, adequando as atividades ou auxiliando na socialização do aluno com NEEs. Não é por acaso que expressões como: “seu aluno” ou a “tia do fulano” aparece, ela se faz pela constância e intensidade do trabalho do professor de apoio junto as pessoas com NEEs no espaço escolar.

*“O professor de apoio torna mais fácil a vida e a socialização deste aluno que encontra várias dificuldades de aprendizagem.” (Augusta)*

Facilitar a vida do aluno e a do professor regente é a máxima do trabalho do professor de apoio e fazendo jus a denominação, ele busca *“apoiar o aluno naquilo que necessita” (Lúcia)*. O apoio se estabelece/cria o vínculo deste professor com o aluno, dependendo da deficiência que o aluno com que vai trabalhar apresenta, o significado de apoio é auxílio e proteção. A interlocução entre o deficiente/professor regente/demais alunos também é mediada pelo professor de apoio. A socialização, compreensão, respeito e carinho são incentivados continuamente por esses profissionais. É comum no espaço escolar esses professores tomar a defesa dos alunos com deficiência em situações de desavenças e desentendimentos com os colegas.

E há também o auxílio de natureza pedagógica propriamente dita. Esse auxílio se processa na adequação dos conteúdos, atividades que alcancem o nível de entendimento do aluno, portanto, diferenciadas e trabalhadas separadamente. As professoras consideram importante adequar as atividades:

*“O trabalho que desenvolvo é o de ensinar sempre adaptando o plano do professor regente para que torne mais fácil o aprendizado deste aluno”.*  
*(Augusta)*

Os professores estão cientes que os conteúdos precisam ser trabalhados, que os alunos precisam receber o currículo básico, alguns conseguem perceber a necessidade do trabalho conjunto, seja na seleção do material, no planejamento. São realizadas cotidianamente incursões no sentido de que o ensino/aprendizagem aconteça da forma mais completa possível. São utilizados recursos como jogos, brincadeiras, material alternativo para incentivar as crianças deficientes a acompanhar o conteúdo da sala de aula. É verdade que os resultados nem sempre são positivos, mas tentativas são realizadas. As professoras declaram que essa é a sua função frente a inclusão. O professor de apoio utiliza o que tem disponível na escola para selecionar os materiais a serem trabalhados com os alunos, tendo como recursos:

*“Orientação pedagógica; seleção de materiais adequados; adaptação curricular, adaptação de atividades; adaptação do tempo; apoio físico, moral, afetivo e outros”. (Lúcia)*

Os conteúdos são adaptados com o intuito de aproximar o aluno da apreensão dos mesmos, as atividades e os recursos utilizados para que aconteça são:

*“[...] jogos pedagógicos, recorte e colagem, laboratório de informática entre outros, ajudando-os (aluno com NEEs) a entender o conteúdo desenvolvido”. (Aparecida)*

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de apoio começam no planejamento e muitos a desenvolvem a partir do planejamento do professor regente:

*“Quanto ao ensino propriamente dito, fazemos nosso planejamento de forma que aproveito as atividades da professora regente, adaptando-as quando necessário e apresentando ideias que podem ser desenvolvidas com toda a turma, atingindo o objetivo principal que é o de fazer a inclusão acontecer de verdade”. (Agnes)*

*“Oriento os alunos nas tarefas e desenvolvo tarefas similares para facilitar sua aprendizagem”. (Aparecida)*

Quando o professor regente abre espaço para uma participação mais efetiva do professor de apoio, com o entendimento de que “ele é um auxílio para ensinar a turma toda” e se abre para que o planejamento seja conjunto, há um crescimento na aprendizagem da sala como um todo. Planejar numa colaboração efetiva de acordo com Wood (*apud* CAPELLINI, 2004, p. 92) envolve compromisso dos professores que estarão trabalhando juntos aos gestores e à comunidade. Envolve apoio recursos acompanhamento e, acima de tudo, persistência. O desafio é tempo para planejar, para desenvolver e para avaliar conjuntamente.

A compreensão de que o professor de apoio é professor dos alunos com deficiência, dos alunos com dificuldades de aprendizagem e dos alunos que tem um desenvolvimento normal em termos de aprendizagem, traz para o espaço da sala de aula um crescimento que é consequência do bom andamento da relação de colaboração existente neste ambiente. E que:

Professores de educação especial e regular devem se responsabilizar pelo planejamento e avaliação do ensino para um grupo com ou sem necessidades educacionais especiais. Na sala de aula, os dois professores trabalham juntos e desenvolvem um currículo diferenciado visando à melhoria do ambiente de aprendizagem. (Machado, 2010, p. 345).

Portanto, o lugar ocupado e o lugar destinado/designado ao professor de apoio pelo professor regente, são essenciais para que o papel do professor de apoio à Inclusão contribua na escolarização dos alunos especiais.

### **3.4. Os Indicadores do Ensino Colaborativo**

Com a entrada do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular e a chegada do professor de apoio à inclusão é estabelecido novos parâmetros de organização da sala de aula, uma nova relação entre os profissionais e os alunos. O professor regente detentor do poder muitas vezes não encara tranquilamente a nova situação, se sente ameaçado em seu espaço, sendo obrigado a compartilhar e estabelecer uma relação que beneficie todos alunos. Para Rogers (1997), uma das maiores barreiras para que haja uma comunicação interpessoal são os julgamentos as afirmações de outra pessoa ou do grupo, dificultando a aprendizagem, o ambiente saudável e a troca de experiências, para que mude esse quadro é necessário que:

[...] A comunicação real efetua-se, [...] que se procura ver a ideia e a atitude expressas pela outra pessoa do seu ponto de vista, sentir como ela reage, aprender o seu quadro de referência em relação àquilo sobre que está a falar. (ROGERS, 1977, p. 291).

Essa relação que vem sendo estabelecida no contado com as novas figuras que começam a ser desenhadas no contexto da sala de aula em uma perspectiva inclusiva, exige significativas mudanças na maneira de perceber e encarar a nova realidade que se apresenta, desconfortavelmente para o professor regente que precisa receber os novos atores da cena inclusiva e muitas vezes inusitada para o professor de apoio que precisa sobreviver as tempestades de informações e encarar um novo capítulo como profissional, reconstruindo seu papel frente ao professor regente, ao aluno com NEEs e a escola de modo geral,

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

No entender de Tartuci (2005), as ações vêm se configurando em novas dinâmicas escolares e, que, por sua vez, não podem ser tratadas apenas como a simples inserção de um apoio humano para inclusão, visto que a mera presença de outro profissional produz efeito de sentidos que podem marcar ainda mais a condição “especial” do aluno ou pode contribuir com a escolarização desse aluno. Para tanto, é necessário a “criação de relações de colaboração é condição essencial para um desenvolvimento curricular eficaz”, bem como “para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas”. (CORREIA, 2007, p. 13)

A construção da nova relação que começa a ser estabelecida no contexto da ação colaborativa, promove ao professor de apoio a concretização de uma reconstrução frente ao novo, engendrado pela escola, e as perspectivas positivas ou negativas da aceitação de sua presença em sala de aula, que impele à ressignificação da tríade: aluno, professor e conhecimento:

[...] processo de transformação que sofrem os saberes nos âmbitos social, político e econômico, as transformações ocorrem também no âmbito institucional – nesse caso, também na escola – e na própria tríade didática, quando esta é ampliada com a presença de outros educadores (...), ou seja,

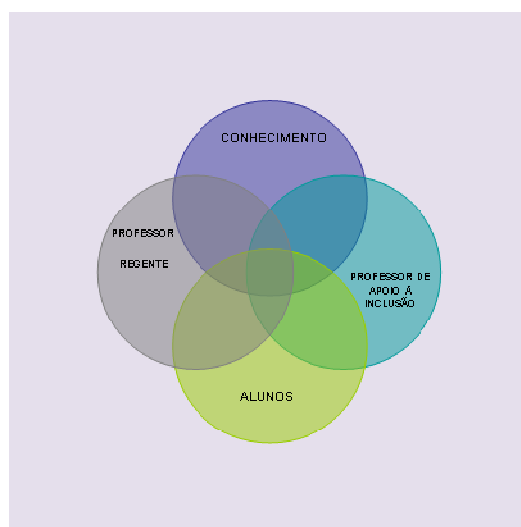
novas transformações sobre o saber vão ser realizadas.  
(TARTUCI, 2005, p.146)

Agora, a tríade se reveste com a presença do professor de apoio, estabelecendo novas relações, como cada um se posiciona frente ao trabalho colaborativo, se antes tínhamos a tríade: aluno, professor e conhecimento, hoje a perspectiva é outra e a estreia do professor de apoio neste cenário acontece com restrições pelos profissionais envolvidos, mas impõe o repensar da tríade que:

[...] demanda um trabalho coletivo, a necessidade de construir espaços de reflexão e discussão coletiva na construção de um fazer pedagógico coletivo. As inúmeras dificuldades vão desde as questões de caráter mais pessoal dos envolvidos, às próprias condições concretas de trabalho (ausência de tempo e espaço, carência e rotatividade de profissionais, etc), à cultura escolar individualista e competitiva até à ausência de uma política de formação que contemple questões do trabalho em equipe, bem como o caráter de mediador de conhecimentos do papel do professor (TARTUCI, 2005, p.147).

As questões levantadas pela autora podem ser trabalhadas na construção do ensino colaborativo. Diante desta discussão sobre a tríade, surge a téttrade do ensino colaborativo que envolve quatro elementos, o conhecimento e os atores neste cenário, causando mudanças significativas numa releitura de comportamentos, de assunção de cada lugar neste processo imbricado na estrutura da escola.

**Figura 4:** Téttrade do Ensino Colaborativo



**Fonte(s):** Dados de Pesquisa

Souza (*apud*, BRAUN, 2012) coloca a mediação do adulto (aqui a figura do Professor de Apoio) e a utilização de materiais como fatores importantes para a construção do conhecimento. O Professor de Apoio representa a ponte para essa construção, será o mediador do conhecimento entre o professor regente e o aluno.

Os professores com a nova situação são convidados a sair de seu individualismo estratégico que Flinders (*apud* CORREIA, 2007, p.11) refere-se aos modos por meio dos quais os professores constroem e criam ativamente padrões de trabalhos individualistas, em resposta às contingências cotidianas do seu ambiente de trabalho. Saindo da zona de conforto vivida até o momento e iniciando um novo trabalho com as diferenças numa perspectiva colaborativa, os professores precisam “acertar os ponteiros” na construção do trabalho colaborativo e no enfrentamento das dificuldades que vão surgindo, mas alguns professores se deparam com a:

*“Falta de profissionalismo entre os professores. O aluno (com NEEs) é seu e não nosso”. (Augusta)*

O “acertar os ponteiros” configura-se na organização do tempo, como Castro (2007) salienta, na cooperação, no diálogo, no exercício diário de compartilhamento de deveres. No sincronismo dos ponteiros há o ajuste do trabalho que propicia condições para a efetivação do ensino colaborativo.

Na fase do reconhecimento do trabalho a ser realizado a animosidade pode se estabelecer entre os profissionais, relações de atritos e conseqüentemente descontentamentos. Tartuci (2005) aponta que as relações estabelecidas colocam em jogo papéis e poder, bem como recoloca questões sobre o ser aprendiz, sobre si mesmo e sobre o ser professor, que:

*“Alguns professores, vê o professor de apoio como um intruso em sala, não compreendendo o trabalho a ser realizado”. (Gisa)*

De início estabelecer parcerias, dividir o espaço da sala de aula com aquele que chega não é uma situação confortável para muitos professores regentes, que se veem expostos a uma situação de reconstrução e por outro

lado o professor de apoio precisa superar as dificuldades quanto a sua presença em sala, o planejamento e o aluno com NEEs. Os papéis vão se configurando numa relação de poder, o professor regente se sente ameaçado e exposto, o professor de apoio se sente um intruso e rejeitado, ou sendo um especialista se vê detentor dos conhecimentos sobre educação especial, colocando o professor regente como leigo da educação inclusiva.

Depois deste momento crucial, muitos conseguem vencer a animosidade e estabelecer parcerias, atitudes de respeito e compreensão do trabalho a ser realizado, pois no entender de Larson e Lafasto (*apud* CAPELLINI, 2004) uma parceria com colaboração efetiva não é fácil e nem rapidamente alcançada, inicialmente parece necessário muita troca de ideias, negociação das opiniões contrárias e na resolução de problemas, uma vez que alguns conflitos são inevitáveis. É preciso tempo e prática para construir uma relação de confiança e desenvolver os procedimentos operacionais informais que permitam às equipes juntas de forma efetiva.

*“A interatividade entre os dois profissionais é de suma importância para o bom êxito de ensino aprendizagem da criança e serve até de exemplo para os alunos no que diz respeito a harmonia que devem ter uns com os outros”. (Maria)*

Nesse sentido a contribuição de Curtinhas, (2011) é preciosa para esse trabalho:

É preciso que este aluno e suas características particulares sejam colocados no centro das atenções. Quando estes alunos não são respeitados em suas características pessoais, nem em suas necessidades educativas especiais e são comparados com os demais alunos, cria-se um clima de diferença e de segregação entre os alunos. O papel do professor é imprescindível nesse momento para construir uma relação de ajuda compreendendo e aceitando este aluno como ele é e assim estimulando com seu exemplo sincero o comportamento dos demais alunos. (CURTINHAS, 2011, p. 3)

O professor de apoio é uma figura de singular importância para que o ensino colaborativo seja incorporado à escola, é muito benéfico para o aluno com deficiência ter esse acompanhamento aproximando-o da vida escolar,

inserindo-o neste contexto, mas respeitando suas limitações e estimulando sua capacidade de aprendizagem, fazendo o contraponto entre o professor regente e o conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estado de Goiás, entre as medidas tomadas para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam incluídos no ensino regular conta-se com a presença do Professor de Apoio nas salas de aula, afim de auxiliar o professor regente no atendimento aos alunos. Merece registro nesse trabalho, o importante papel que professores de atendimento educacional especializado tem desenvolvido nesta busca de abrir espaço para todas as crianças nas instituições escolares.

Conforme apontado neste trabalho, o professor de apoio (GOIÁS, 2004) passa a atuar na escola inclusiva de referência à inclusão, a fim de atender alunos com grandes ou pequenas limitações que dificultasse o acompanhamento das atividades. A escola de referência no caso de Catalão funcionava em apenas uma instituição, esse atendimento se expande para todas as escolas, tornando-as inclusivas. Desse modo, o professor de apoio passa a assumir suas atividades de atendimento ao aluno somente em uma sala, podendo atender mais de uma aluo da mesma turma, perdendo o caráter de itinerância.

Durante o processo de implementação da educação inclusiva, o professor de apoio, a partir de 2011, tem suas atribuições alteradas, deixando de atuar em uma única turma para atender a mais de um aluno em várias turmas, sendo agora Professor de Apoio à Inclusão.

A despeito dos problemas discutidos ao longo desse trabalho para atuação dos Professores de Apoio, como a formação, atribuições, práticas colaborativas, cabe ressaltar a constatação da potencialidade da atuação desse professor à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa trajetória, entretanto, vem sendo reduzida a favor da diminuição de custos, uma vez que cresce o número de matrículas desses alunos e diminui o número professores de apoio. Portanto, para a redução dos gastos esse professor passa a ter uma atuação em várias turmas o que impede que exerça um papel mais constante de colaboração com o professor regente.

Seguindo a lógica de redução de gastos, ao findar essa pesquisa novamente é implantada uma nova “diretriz”, que redefine as atribuições do professor de apoio à Inclusão a condição de profissional de apoio, condição que

sugere uma extinção do PROFESSOR para que o trabalho seja assumido por um cuidador. Há que se discutir o papel desses dois agentes, com atribuições específicas, que corrobore para efetivação da inclusão, sendo que o ideal é manter o professor de apoio que atende especificamente a questão pedagógica, o ensino-aprendizagem e o cuidador para fazer o atendimento aos cuidados com a higiene e de outras necessidades dos alunos.

Além disso, contamos com o ensino colaborativo que desponta como um forte indicador para a efetivação da educação inclusiva, sua contribuição através da colaboração, parcerias não só no âmbito da sala de aula, mas também da escola, família em um trabalho colaborativo beneficia a todos os envolvidos, principalmente o aluno com necessidades educacionais especiais. Embora, reconheçamos que não são todos esses alunos que necessitam desse serviço de apoio, mas a existência deste professor traz enormes benefícios à inclusão.

A proposta de organização no que se refere à educação inclusiva em Goiás, se retrocede no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais é dificultar o acesso ao aprendizado e descartar as possibilidades de sucesso desta modalidade.

Se considerarmos a robustez do aparato legal, vamos perceber que o estado tem sim elementos para fazer a educação de qualidade para todos, portanto, o esforço deve ser o de dar cara, cor, vida para a educação inclusiva que aí está demanda um maior zelo, estudos e investimentos para ser de fato eficiente no trato com as crianças deficientes.

A colaboração existente (estabelecida) entre professor regente e professor de apoio é um elemento importante para que a inclusão exitosa do aluno com necessidades educacionais especiais aconteça. Podemos pontuar que o professor de apoio é o sujeito que de fato pode fazer a diferença na vida da criança com deficiência no espaço escolar. Juntamente com o professor regente, ele pode e deve promover o sucesso da inclusão nas escolas regulares.

O professor de apoio é um profissional pouco valorizado e não se tem a dimensão do real trabalho desenvolvido junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, junto a comunidade escolar, na maioria das vezes nem mesmo ele tem real conhecimento de qual seja seu papel, sem preparo para

atuar nesta função, busca incansavelmente situar-se e familiarizar-se com os problemas e dificuldades enfrentadas no dia-a-dia escolar .

Muitos se tornam cuidadores, pois o espaço, as condições, a falta de planejamento conjunto não favorecem um trabalho colaborativo, alguns alunos necessitam de cuidados em relação a higiene, a socialização, não estão totalmente integrados devido a deficiência que são portadores, afastando-os das reais possibilidades de aprendizagem e o professor distanciando-se cada vez mais de seu papel como professor de apoio, lhes faltando o necessário, formação, apoio pedagógico, currículo adequado, planejamento, contudo, o professor de apoio se fortalece no atendimento às diversidades, num esforço constante de busca do conhecimento que o retire da angústia de não saber o que fazer diante dos imprevistos que são acometidos a todo momento.

O Oneesp trouxe grandes contribuições ao professor de apoio, mitigando a sede do conhecimento sobre a inclusão, o trabalho junto a escola, aos alunos, sugerindo o ensino colaborativo como uma opção positiva para a promoção de todos.

Este trabalho não pretende ser conclusivo para esta temática, mas levantar algumas indagações que são pertinentes para futuras pesquisas na área: quais os limites e as possibilidades dos professores de apoio? Que formação inicial seria ideal para a formação deste profissional? Quais os aportes teóricos seriam indispensáveis para o bom desenvolvimento do seu trabalho? Quais as metodologias seriam interessantes para que a inclusão com sucesso ocorresse? Qual é a forma de organização do trabalho na sala de aula envolvendo dois docentes? Quais elementos da prática desses dois professores poderão contribuir para o ensino colaborativo?

Para, de fato, concluir, gostaria de declarar que a inclusão é um sonho a ser perseguido. Nela está presente o princípio do direito, da justiça, do bom senso, do respeito a diferença e sobretudo o princípio cristão de amor ao próximo. Nossa missão é cada vez mais acentuar que este é um sonho possível. Os professores de apoio têm contribuído, de forma significativa, para que esta utopia se realize.

## JUNTANDO AS PEÇAS

No emaranhado das relações que se estabelecem no cotidiano escolar, despontam personagens interessantes, cheios de desejos, sonhos, desventuras. Vejo a ambiência escolar como peças de um quebra-cabeças desgastadas pelas tentativas infrutíferas de se encaixarem erradamente numa busca desenfreada do encaixe perfeito.

Quatro peças são, em minha opinião, fundamentais. Não que as outras estejam em descréditos ou que sejam menos importantes, mas essas se sobressaem as outras, são o centro da imagem que irá se formar, a primeira peça de cor vibrante cintilando maravilhosamente o desejo de ser intimamente acariciado, lapidado e poderosamente se abrir em um manifesto de descobertas significativas para a vida, no desejo latente de ser o que é, o que pode vir a ser. A segunda peça, um tanto tímida pelas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, um tanto apagada pelo descrédito, pelo cansaço, pela vivência dura da realidade que engole os desejos, as realizações, as vontades, que muitas vezes encara o comodismo como salvação de algo improvável, mas que se encaixa perfeitamente a primeira peça numa simbiose delirante de significados as vezes tormentosos outras vezes compulsivamente entrelaçados em um nexos desconexo.

Terceira peça altaneira, ancorada em convicções pré-estabelecidas do que se deve realizar, mediando o imediático, sufocando o som das fibras vibrantes do que se fazer e como fazer, peça chave para encaixar a singeleza do aprendiz, numa transposição do maravilhoso, no servir de ponte, de. rumo, arrimo. Ansiosamente surge a quarta peça, sôfrega em aspirações, oportunidades, numa infinidade de esperas, de sonhos, desejos contidos e não realizados, esperando um horizonte que o eleve as alturas do inesperado, que o faça gente, que apareça, que cresça.

Juntando as peças, luariza o mais desejado, o mais esperado, potencializa a luz mirífica do compartilhar, doando o que se é e tem, recebendo o que se pode e deseja. Estreitam-se as relações e o inesperado acontece elas se encaixam em todas as peças e a imagem que surge é encantadora e personifica o quadro das relações em constante busca da aceitação do diferente e da beleza do compartilhar.

## REFERÊNCIAS

**ALMEIDA**, Dulce Barros. **Do especial ao inclusivo?:** um estudo da proposta de inclusão escolar da rede Estadual de Goiás, no Município de Goiânia. Tese (Doutorado em Educação ). Coordenação de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás:** história e crítica. Goiânia: Faculdade de Educação. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 1992.

\_\_\_\_\_. Análises e reflexões críticas acerca do capítulo V, que trata da educação especial nas diretrizes e bases do sistema educativo no Estado de Goiás. In: FALEIRO, Marlene de O. L.; TOSCHI Mirza S. (Orgs.). **A LDB do Estado de Goiás – Lei nº 26/98: análises e perspectivas.** Goiânia: Alternativa, 2001a. p. 105-110.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a escola inclusiva. In: LISITA, Verbena M. S. S; PEIXOTO, Adão J. (Orgs.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas.** Goiânia: Alternativa, 2001b. p. 59-68.

**ALVES**, MARIA JOSÉ M.A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Centro Universitário de Anápolis. UniEVANGÉLICA, 2010.

**ARGUELES**, Maria E. HUGHES, Marie T. SCHUMM, Jeanne S. Co-teaching: a Different Approach to Inclusion. Principal (Reston, Va.) 79 n. 4 48, 50-1 Mr. 2000.

**BEDAQUE** , Selma Andrade de Paula. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA E COOPERATIVA . VI Seminário nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES, 2011. Realização: UFES, UFGRS e UFCar.

**BUENO**, J. G. S. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. 2 ed. ver. São Paulo: EDUC, 2004.

\_\_\_\_\_. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

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

\_\_\_\_\_, Patrícia. **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ESCOLA BÁSICA:**PONTOS E CONTRAPONTO DA PROPOSTA. VI

Seminário nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES, 2011. Realização: UFES, UFGRS e UFCar.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1988**, Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.793/1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 09/2001** - Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília: CNE/CEB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 27/ 2001** - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília: CNE/CEB, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educação especializado**. Brasília: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital Nº 01 de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE.CEB, 2009.

BÜRKLE, T. S. & REDIG, A. G. Professores itinerantes e professores de turma regular: um trabalho colaborativo em busca de uma educação de qualidade. **V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Nov,2009 – Londrina – Pr - ISSN 2175-960X.

**CAPELLINI, V. L. M. F & RODRIGUES, O. M. P. R.** Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Práticas Educativas: Ensino Colaborativo in **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

**CARVALHO, M. C. N.** **Professores de apoio Educativo: Mediadores? Como? Quando?** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

**CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y.** Ensino Colaborativo: uma proposta de intervenção em uma sala de aula regular com alunos com deficiências incluídos. **Anais IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2007. Disponível em <http://www.uel.br/eventos>. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

**CHIZZOTTI, Antonio.** A pesquisa qualitativa em ciências humana e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, 16 (2), pp. 221-236.

**COSTA, R.** Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. Interface - **Comunicação, Saúde, Educação**, v.9, n.17, p.235-48, mar/ago 2005.

**CORREIA, Ana Paula Santana de Oliveira.** Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores Estudo de um caso. UNIVERSIDADE ABERTA, Departamento de Ciências da Educação, Mestrado em Supervisão Pedagógica, 2007

**CURTINHAS, Juliana Mendes.** As Relações Afetivas na Escola. VI Seminário nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES, 2011. Realização: UFES, UFGRS e UFCar.

**DÉROULÈDE, Nilze Helena.** O Setor de Apoio no processo inclusivo escolar. Goiânia: Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, 2002.

**DEMO, P.** Pesquisa: princípio científico e educativo. 9º ed. São Paulo, Cortez, 2002.

**ESTEBAN, M. P. S.** **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

**FERREIRA, Maria Cecília Carareto.** Educação Inclusiva. Apresentação para Professoras, 2006.

\_\_\_\_\_ O desafio do ensino fundamental para alunos com acentuadas dificuldades para aprender: letramento e alfabetização. Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_ O Desenvolvimento Profissional do Docente e a Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência. Uberlândia, 2006.

**FERREIRA, J.R.; FERREIRA, M.C.C.** “Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas”. In: GÓES M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, p.69-91, 2008.

**FRANÇA, MarileideGonçalves.** POSSIBILIDADES À INCLUSÃO: O RABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ESCOLAR. VI Seminário nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES, 2011. Realização: UFES, UFGRS e UFCar.

**GARCIA**, Rosalba M. C. Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316.

\_\_\_\_\_, Rosalba M. C. Um Enfoque sobre as Políticas para a Educação Especial e Alguns Referenciais para a Pesquisa neste Campo: apontamentos acerca da relação entre pesquisa e inserção social. Disponível em <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/rosalba.pdf>> Acesso em 30 de junho de 2013.

**GATELY JR**, S. E.; **GATELY**, F. J. Understanding coteaching components. The Council for Exceptional Children, 33(4), p. 40-47, 2001.

**GLAT**, Rosana et alii. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Revista do Centro de Educação. Edição: 2007 - Vol. 32 - No. 02.

\_\_\_\_\_ & **FERNANDES**, E. M. Da Educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. In: *Revista Inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, vol. I, nº 1, 2005. P. 35 a 39.

**GOIÁS. Educação Especial em Goiás**. Goiânia: SUPEE/SEC, 1994.

GOIÁS/SEE/SUPEE. Educação especial em Goiás. 1995.

GOIÁS/CEE. Resolução n. 354. 1998.

GOIÁS/FUNCAD/Diretoria de Integração do Deficiente. Uma nova proposta educacional com base nos princípios da inclusão. Versão Preliminar, 1999. (mimeo).

GOIÁS/SEE. Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás, n. 26. 1998.

GOIÁS/SEE. Programa Estadual de Melhoria da Qualidade, da Equidade e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental Público em Goiás. 1999.

GOIÁS/SEE. Plano Plurianual - 2000/2003. 1999.

GOIÁS/SEE/SUEE. Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI): educação inclusiva – garantia de respeito à diferença. 1999.

GOIÁS/SEE/SUEE. Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão. 2000a.(mimeo).

GOIÁS/SEE/SUEE. Proposta de escola inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. 2000b. (mimeo).

GOIÁS/SEE/SUEE. Projeto Diversidades: uma alternativa inclusive para a educação de jovens e adultos com necessidades especiais. 2000c (mimeo).

GOIÁS/SEE. Escola Inclusiva. [http://www.seduc.go.gov.br/projetos/esc\\_inclusiva.htm](http://www.seduc.go.gov.br/projetos/esc_inclusiva.htm) Acesso em: 30/05/2013.

GOIÁS/SEE/SUEE. Ofício/CEE –Regulamenta e disciplina normas para a educação especial no sistema educativo do Estado de Goiás. 2001.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação. Superintendência de Ensino Especial.** *Plano Estadual de Educação Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva — PEEDI: educação inclusiva garantia de respeito à diferença*, 2003.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006.** Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Ensino Especial. Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. 1999 – 2007

\_\_\_\_\_. **Relatório Parcial de Gestão 2010.** Coordenação de ensino especial – assessoria técnica, Goiânia, setembro de 2010.

**GONZÁLES**, José Antonio Torres. Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

**GUGEL**, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história a humanidade. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD.Historia.phd.>> Acesso em: 11 julho de 2012

**HORIKAWA**, Alice Yoko. Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos. Revista Intercâmbio, volume XVIII: 22-42, 2008. São Paulo: AEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

**IBIAPINA**, Ivana Maria L. de M. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimento. Liber Livro, 2008.

**KASSAR**, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Rev. Brás. Educ. espec. [online]. 2011, vol. 17, n.spe1, PP. 41-58.

**LÜDKE**, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986.

**MACHADO**, A. C. & **ALMEIDA**, M. A. parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. Ver. Psicopedagogia, 2010:27 (84):344-51.

**MAGALHÃES**, M.C.C.. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M<sup>a</sup>C.C.(Org.). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

**MAKHOUL**, Carmen Susana. Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás. Dissertação 133 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 2007.

**MANZINI**, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

**MATTOS**, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. (p. 42-59) In: Atualidades em Educação Revista INES-ESPAÇO, nº16, Rio de Janeiro, Jul./dez. 2001.

**MAZZOTTA**, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

**MENDES**, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n.33, set/dez 2006.

\_\_\_\_\_. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

\_\_\_\_\_. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.).

**Inclusão e acessibilidade**. Marília-SP: ABPEE, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação do professor e a política racional de educação especial. In: CAIADO, Kátia Regina M.; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

**MENDES**, E. G; **ALMEIDA**, M.A; **TOYODA**, C. Y. 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.

**MICHELS**, Maria Helena. Gestão, Formação Docente e Inclusão: Eixos da Reforma Educacional Brasileira que atribuem contornos à Organização Escolar. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

**MILANESI**, Josiane Beltrame. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2012.

**MONCEAU**, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 200, p. 467-482.

**MONTEIRO**, A. P. H; **MANZININI**, E. J. Mudanças nas Concepções do Professor do Ensino Fundamental em Relação à Inclusão após a entrada de Alunos com Deficiência em sua Classe. In: Revista Bras. Ed. Esp. Marília. Jan-Abr v. 14, n. 1. p 35-52. 2008.

**PEREIRA NETO**, Eloi Alexandre. A Ambivalência do Papel do Professor de Apoio Permanente em Salas Regulares do Ensino Fundamental. Universidade Estadual de Londrina, Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Londrina, 2009.

**PLETSCH**, M. D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 122f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ. Ver, Curitiba, n. 33, 2009. P. 143-156. Editora UFPR.

**RABELO**, Lucélia Cardoso Cavalcante. Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 2012.

**REZENDE**, Aparecida Maira de Mendonça. Escola inclusiva na rede estadual de ensino no município de Rio Verde/GO. Dissertação – 2008. UFG – Faculdade de Educação.

**RIBEIRO**, Maria Luiza Sprovievi, et alii. Educação Especial: Do Querer ao Fazer. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões. São Paulo: Avercamp, 2003.

**SASSAKI**, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WMA, 1997

**SILVA**, Karla F. W.; **MACIEL**, Rosângela Von M. *Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer?* Centro de Educação da UFSM/RS. *Revista Educação Especial*, n.26, ano 2005

**SILVA**, Luzia Guacira dos Santos. *Inclusão: uma questão também de visão. O aluno cego na escola comum*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

**SILVA**, Maria Oneide Lino da. *At AL. Etnografia e Pesquisa Qualitativa: Apontamentos Sobre um Caminho Metodológico de Investigação*. <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_15.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_15.pdf)> Acesso em 30 de junho de 2013.

**SME/IHA/RJ. Como Funciona a Educação Especial na Rede**. Disponível no em: <[www.rio.rj.gov.br/sme](http://www.rio.rj.gov.br/sme)> Acesso em 30 de junho de 2013.

**TARDIF**, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

**TARTUCI**, Dulcéria. *Re-significando o "ser professora": discursos e práticas na educação de surdos*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Inclusão das Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil* In: 9º Encontro em Educação da Anped – Centro-Oeste, 2008, Taguatinga-DF. **9. Encontro em Educação da ANPED – Centro-Oeste**. Taguatinga-DF: UCB, 2008.

\_\_\_\_\_. *Professor de Apoio, seu Papel e Sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás*. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 1780-1793.

\_\_\_\_\_. **SILVA**, A. C. da. *Deficiência e Adaptações Organizacionais na Educação Infantil*. IV CBEE, UFSCar, São Carlos-SP, 2010.

**VYGOTSKY**, L.S. *OBRAS ESCOGIDAS V Fundamentos da Defectologia*. Madrid VISOR DIS., S.A. , 1997.

\_\_\_\_\_, L. S. *Pensamento e linguagem*. - 2a. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## **ANEXOS**

## ANEXO A: Termo de Consentimento



# OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS

---

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para Professores de Apoio)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS CATALÃO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS**, sob responsabilidade da Profa Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (coordenadora do projeto nacional) e da Profa Dra. Dulcéria Tartuci (coordenadora do projeto local). O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que esperamos contribuir para melhorar a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso município e no país. Assim, o objetivo da pesquisa será o de avaliar no âmbito nacional o programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs) da Secretaria de Educação Especial/MEC.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor(a) de educação especial do município onde será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores a administração da secretaria para a qual você trabalha.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, um(a) pesquisador(a) estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a educação e o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais do município. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca das salas de recursos multifuncionais e do trabalho dos professores de apoio e da educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

Profª Dra. Enicéia Golçalves Mendes

---

Profª Dra. Dulcéria Tartuci

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Catalão, 27 de Junho de 2011.

---

Assinatura do Participante de Pesquisa

Profa. Dra. Enicéia Golçalves Mendes  
Pesquisadora responsável pelo projeto nacional  
Departamento de Psicologia – UFSCar  
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905  
- São Carlos - SP – Brasil  
Telefone: (16) 3351-8858  
E-mail: [egmendes@power.ufscar.br](mailto:egmendes@power.ufscar.br)

Profa. Dra. Dulcéria Tartuci  
Pesquisadora responsável pelo projeto local  
Departamento de Educação – UFG-CAC  
Contato: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120, Setor Universitário, Bloco I.  
CEP: 75.704-020, Catalão-GO - Brasil.  
Telefone: (64) 3441 5308  
E-mail: [dutartuci@brturbo.com.br](mailto:dutartuci@brturbo.com.br)

**ANEXO B:** Ficha de Identificação do Observatório

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	
Nome do Professor:	
Sexo: (    ) F    (    ) M	Data de nascimento:
Escola:	
Rede Pública Estadual: (    ) Efetivo    (    ) Contrato Temporário	
<b>Atuação Profissional:</b>	
(    ) Professor da Sala de Recursos Multifuncional	
(    ) Professor de Apoio de Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
(    ) Professor de Apoio de Anos Finais do Ensino Fundamental	
(    ) Professor Intérprete	
(    ) Professor _____ Turma/	
Local: _____	
Tempo de Atuação Profissional na Educação: _____	
Tempo na função atual: _____	
<b>Formação Inicial:</b>	
Curso: _____ Ano de Conclusão: _____	
Na formação inicial você estudou sobre a educação de pessoas com necessidades	

educacionais especiais:

) como Disciplina Específica

) como temática.

Qual? \_\_\_\_\_

**Formação Continuada:**

Você participou de cursos em quais áreas?

) Deficiência Intelectual

) Deficiência Visual (baixa visão e cegueira)

) Deficiência Auditiva ou Surdez

) Deficiências Múltiplas

) Surdocegueira

) Altas Habilidades/Superdotação

) Transtornos Globais do Desenvolvimento

) Deficiência Física e/ou Mobilidade Reduzida

) Atendimento Educacional Especializado

) Tecnologia Assistiva

) Educação Inclusiva e/ou Educação Especial

) Outras \_\_\_\_\_

Em que níveis?

) Extensão

) Aperfeiçoamento

) Especialização

) Outros \_\_\_\_\_

**Obrigada pela colaboração!**