

RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES REGENTES E PROFESSORES DE APOIO E SUAS INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Lindinalva Evaristo²

Resumo

Este artigo aborda as relações interpessoais entre os professores regentes que atuam em sala de aula comum e os professores de apoio (assistentes educacionais inclusivos), na perspectiva da inclusão escolar, enfocando os impactos na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A pesquisa foi bibliográfica e de campo. O campo de pesquisa foi uma escola da rede municipal de Campo Grande, MS, envolvendo cinco professores regentes e cinco assistentes educacionais inclusivos. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário semi-estruturado. Os resultados apontam que embora todos reconheçam a importância do assistente educacional inclusivo, nem sempre as relações interpessoais são harmoniosas. Não há um trabalho colaborativo entre os profissionais, pois ambas as partes não possuem tempo para dialogar e discutir os desafios educacionais relacionados aos estudantes, o que gera discordâncias entre eles. Conclui-se que uma possível solução seria a organização do planejamento em conjunto, bem como cursos de formação inicial e continuada voltados para o campo da Educação Especial. Em suma, observa-se que se faz necessária a construção de uma consciência colaborativa, de modo a favorecer as relações interpessoais e potencializar o aprendizado dos estudantes.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Relações interpessoais. Trabalho docente. Professor de apoio. Educação Especial.

1. Introdução

Ter um ambiente de aprendizado tranquilo e agradável é fundamental para alcançar os objetivos educacionais propostos para todos os educandos. Nesse sentido, a relação interpessoal entre os profissionais, bem como as relações entre toda a comunidade escolar, deve propiciar uma ação colaborativa que visa promover o aprendizado, dinamizar o trabalho e facilitar as interações entre os estudantes.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso, realizado sob orientação da Profa. Dra. Raquel Elizabeth Saes Quiles. E-mail: raquel.quiles@ufms.br

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: lindivaristo@gmail.com

Considerando esses aspectos, este artigo tem como proposta analisar a relação interpessoal entre os professores regentes e professores de apoio, enfatizando suas influências na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A falta de interação no contexto escolar acaba sobrecarregando ou desmotivando os educadores envolvidos no trabalho docente. Esta constatação foi percebida ao longo da trajetória profissional vivida até este momento. Trabalhei³ nove anos na Educação Infantil, ingressando em junho de 2000, primeiramente através de um processo seletivo promovido pelo governo do estado e prestando serviços para a PROMOSUL, onde permaneci trabalhando por dois anos no cargo de Atendente Infantil, sendo desligada após ter o contrato renovado duas vezes.

Fui contratada três meses depois pela prefeitura, após trabalhar um dia como voluntária em um Centro de Educação Infantil, pois a instituição estava com poucos funcionários. Após a diretora observar meu trabalho, me encaminhou para contratação com o cargo de recreadora. Na época não havia professora regente em sala, sendo que eu ficava sozinha com a turma, sendo responsável por todas as atividades docentes.

Tive a oportunidade de receber uma criança com paralisia cerebral. Era uma época difícil, com poucas funcionárias, e eu estava em uma sala com crianças de dois a três anos, com uma demanda de vinte e cinco crianças na turma. Eu não era formada e nunca havia trabalhado ou feito cursos na área da Educação Especial.

Foi frustrante receber essa criança. Ele não tinha cadeira de rodas, eu estava sozinha na sala, tudo que ia fazer era difícil e eu não conseguia realizar o que pretendia, sentindo-me muito mal. Sua mãe era funcionária do Centro de Educação Infantil e percebeu a dificuldade que eu tinha. Via que o filho, por vezes, ficava sozinho e em condições inadequadas. Então, ela decidiu tirá-lo da escola. Para mim, foi difícil lidar com a situação, pois me senti incapaz.

Cinco anos depois, fui presenteada com um filho “especial”. Rafael nasceu com mielomeningocele e hidrocefalia, meu “pacotinho de amor”. Foram sofridos os primeiros anos de vida, por muitas vezes pensei que o perderia, mas ele está bem, esbanjando saúde e felicidade. Quando ele entrou na escola, teve um auxiliar pedagógico especializado (APE) que o acompanhava. A APE é uma profissional graduada e com Especialização em

³ Este trecho do artigo está redigido na primeira pessoa do singular, por se tratar de uma experiência pessoal da pesquisadora.

Educação Especial. A APE do meu filho tinha Mestrado. Essa profissional ficou dois anos e depois houve uma troca de APEs por assistentes educacionais inclusivos (AEIs), que são profissionais de nível médio, sem graduação e que desenvolvem o mesmo trabalho da APE.

Vi meu filho passar por frustrações e dificuldades, pois a AEI que o acompanhava não conhecia sua realidade e demandas, fazia cobranças que ele não era capaz de realizar. Também notei que ela ficava confusa quanto ao trabalho pedagógico. Percebi que havia um desencontro de ações pedagógicas entre o que a professora regente e ela diziam. Foi então que decidi, em 2019, voltar a estudar e entrei na UFMS, no curso de Pedagogia.

Fui convocada para iniciar o estágio remunerado em abril de 2022, através de um processo seletivo simplificado, nas escolas da prefeitura de Campo Grande, MS. Porém, o edital não especificou as atribuições. Foi assustador descobrir que eu iria trabalhar diretamente com crianças público-alvo da Educação Especial. Perguntei-me como iria realizar a função sem nenhum preparo. Senti medo, não sabia realizar adaptações nas atividades, não sabia o que planejar, não sabia fazer o Plano Educacional Individualizado (PEI), não sabia como lidar com crianças com deficiência e não sabia organizar os materiais dos estudantes.

Quando cheguei na escola fui muito bem recebida, a equipe escolar foi atenciosa e prestativa. Aprendi muito com a professora regente. Porém, foi difícil lidar com as situações relativas às minhas atribuições. Tinha que “adivinhar” o que a professora iria dar de conteúdo para levar adaptado para o estudante. A professora não socializava o planejamento, era como se o estudante fosse somente meu e a turma dela.

Além disso, foi cobrado que eu atendesse um estudante da Educação Especial e outros estudantes que estavam com dificuldades de aprendizagem. Às vezes chegava a ficar com cinco, seis crianças. Não reclamo da ajuda aos outros estudantes, pois isso me trouxe uma boa experiência, já que eu estava iniciando. Mas sentia que o estudante da Educação Especial ficava desassistido, pois eu não sabia como fazer. Cabe observar que o AEI é um profissional contratado por meio de processo seletivo, com exigência apenas do Ensino Médio, atuando quarenta horas semanais, com remuneração inferior.

Essas experiências, como recriadora infantil com atribuições de professora regente, mãe e estagiária com atribuições de professora de apoio, direcionaram a gênese desta pesquisa. A indicação, na atualidade, é que os estudantes público-alvo da Educação

Especial, entendidos como estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, estejam matriculados no ensino comum, na perspectiva da inclusão escolar. (BRASIL, 2008).

Todavia, ainda é preciso discutir e refletir sobre quais as condições em que estão ocorrendo as interações no contexto escolar. Como estão sendo vividos os processos de adaptação? Como são as relações entre os profissionais envolvidos? Como ocorre a formação dos professores que atuam diretamente com os estudantes público-alvo da Educação Especial? Como eles estão sendo recebidos em sala de aula? Há aceitação por parte dos professores regentes? Há colaboração entre os professores regentes e professores de apoio? Todas essas questões geraram e gestaram este estudo. Sabe-se que nem todas serão respondidas, mas elas orientaram a pesquisa possível, aqui apresentada.

Considerando essas questões iniciais, a pesquisa tem como objetivo geral analisar quais as principais causas e dificuldades das relações entre o professor regente e o professor de apoio, bem como as possíveis influências no processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Especificamente, o estudo buscou: analisar os conceitos de inclusão escolar, acolhimento e apoio na literatura, na área da Educação Especial; levantar os atos normativos da rede municipal de ensino que regulamentam as práticas inclusivas e a atuação do professor de apoio; elencar os atos normativos da legislação estadual e federal que regulamentam a inclusão escolar; e descrever as condições de trabalho e interações entre professores regentes e professores de apoio de uma escola municipal de Campo Grande, MS.

Metodologicamente, a pesquisa foi realizada inicialmente com uma investigação bibliográfica e análise documental. Posteriormente, realizou-se uma investigação qualitativa, envolvendo pesquisa de campo em uma escola municipal de Campo Grande, MS, e análise dos dados, conforme os conceitos de Ludke e André (2013, p. 2), em que as autoras mencionam que:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada

porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

É preciso salientar que no momento da pesquisa bibliográfica realizada nas bases de indexação *Scholar Google*, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi constatado que pouco se tem discutido a respeito das relações interpessoais entre os professores regentes e professores de apoio. Existe uma gama extensa de trabalhos relacionados a inclusão e relações interpessoais entre professor e aluno. Porém, há poucas publicações sobre o tema escolhido, o que justifica ainda mais a importância desta pesquisa. Os critérios de seleção compreenderam trabalhos voltados para as relações entre os professores regentes e professores de apoio e a combinação das palavras-chave: inclusão escolar, relações interpessoais, trabalho docente, professor de apoio e Educação Especial.

Quanto aos documentos nacionais, estaduais e municipais que orientam o trabalho do professor regente e do professor de apoio, foi possível elencá-los e analisá-los. Os mesmos serão apresentados posteriormente.

Considerando a dificuldade de encontrar estudos e pesquisas que tratassem especificamente sobre as interações entre professores regentes e professores de apoio, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo, em uma escola municipal de Campo Grande, MS. A escola tinha, no momento do levantamento dos dados, quatorze assistentes educacionais inclusivos (AEIs) e cinquenta e cinco alunos público-alvo da Educação Especial. Dez sujeitos participaram da pesquisa, sendo cinco professores regentes, que atuavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e cinco AEIs.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário semi-estruturado. Foi elaborado um questionário específico para cada grupo de participantes, ou seja, um para ser respondido pelos professores regentes e outro para ser respondido pelos AEIs. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a divulgação de suas respostas. Posteriormente, os participantes serão apresentados de forma mais detalhada.

Para apresentar os resultados do estudo, este artigo está organizado em duas seções. A primeira traz uma discussão teórica sobre a Educação Especial e inclusão escolar,

enfocando no trabalho do professor regente e do professor de apoio, neste texto denominado “assistente educacional inclusivo” (AEI), por ser o termo utilizado no município em que foi realizada a pesquisa de campo (Campo Grande, MS). Ainda, nesta primeira seção discorre-se sobre as normativas federais, estaduais e municipais vigentes relacionadas com o tema em discussão.

A segunda seção apresenta as informações da escola pesquisada e o detalhamento da pesquisa. Revela e discute, também, os dados da pesquisa, considerando as respostas dos questionários aplicados. Por fim, as considerações finais trazem os principais resultados obtidos neste estudo.

2. Educação Especial e inclusão escolar: concepções, proposições e marcos normativos

Nesta seção aborda-se os fundamentos teóricos que orientaram a análise dos dados da pesquisa de campo realizada, focando na discussão da Educação Especial e inclusão escolar. Também, contextualiza-se a importância das políticas públicas para a Educação Especial e a relevância da formação inicial e continuada calcada na realidade escolar e necessidade dos professores.

2.1 Iniciando a discussão: alguns marcos normativos

Inicia-se esta seção com uma citação de Kilpatrick (1954, p. 79), por evidenciar a importância da educação: “o objetivo da educação é continuar a enriquecer o processo da vida por pensamentos e ações melhores, isso, por sua vez, ainda é educação. Portanto, a educação, está na vida e para a vida”.

Independentemente das características individuais dos estudantes, a educação deve ser para todos. Mas, quando isso acontece? É na Constituição Federal, de 1988, no artigo 205, que se garante o direito à educação para todos os brasileiros. Este direito se configura em grande avanço para a educação básica. Especificamente para o público-alvo da Educação Especial, há a garantia do atendimento educacional especializado por meio do artigo 208, inciso III.

Outros ganhos foram obtidos na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994 na cidade de Salamanca, na Espanha, que impulsionaram as políticas educacionais e principalmente a Educação Especial no Brasil. Neste documento aprofunda-se a discussão sobre a educação inclusiva, pautada na diversidade. Isso implica no direito de participação plena e igualdade de oportunidades.

Diante de uma sociedade ainda preconceituosa e discriminatória, em que o preconceito é banalizado, minimizando seus danos, é papel da escola combater qualquer forma de discriminação, se tornando um trabalho desafiador em que é preciso lutar contra os arranjos ou romantização da escola inclusiva, como diz na Declaração de Salamanca:

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, p. 4-5).

Fica assim expressa a preocupação com a educação básica, inclusiva, que caminha lentamente, sendo um processo permanente. Essa discussão é emergente, para evitarmos sérios problemas escolares nos estudantes, como alerta Pletsch (2014, p. 257): “para que as políticas sejam implementadas e impactem positivamente, é importante mudar valores e preconceitos reproduzidos socialmente, rever as práticas, focar na diversidade humana”.

Sendo assim, compreendendo a necessidade de avançar nesse processo, é importante considerar uma formação continuada de qualidade para os profissionais da educação.

2.2 Educação Especial e inclusão escolar

Existem muitas dúvidas relacionadas à inclusão escolar e Educação Especial. Ambas parecem ter o mesmo significado, mas não são sinônimas. Inicia-se esta subseção explicitando sobre os equívocos em torno desta discussão.

Nos dias atuais, muito se fala de inclusão. Porém, pouco se tem feito para eliminar a exclusão. Inclusão se refere a todos, em geral, que por quaisquer motivos foram excluídos. Há grandes desigualdades no contexto da sociedade, seja por questão racial, econômica, regional, etnia, população carcerária, população deficiente, entre vários outros grupos.

Neste sentido, surge o paradigma da educação inclusiva, que diz respeito à escola para todos, sem exceção. Tem o objetivo de identificar as necessidades dos estudantes e saná-las, tornar a escola acessível a todos, não apenas àqueles que são público-alvo da Educação Especial. Está aí, um dos principais motivos da confusão. Assim:

Uma escola inclusiva trata-se, na sua amplitude, de um ambiente proativo na identificação das barreiras e obstáculos que os estudantes encontram na tentativa de acesso a oportunidades de educação de qualidade, bem como na eliminação das barreiras e obstáculos que levam à exclusão. (ARAÚJO *et al.*, 2018, p. 5).

Neste trabalho, optou-se pelo termo inclusão escolar, com amparo em Mendes (2018), que explicita que esta terminologia refere-se, especificamente, à escola comum, com enfoque na sala de aula, espaço em que os estudantes aprendem e interagem.

Acredita-se que a inclusão escolar tende a favorecer o combate ao preconceito, pois estimula o trabalho colaborativo entre todos os estudantes e a comunidade escolar, suprimindo as desigualdades e promovendo a equidade. O objetivo é atender a todos, “sem deixar ninguém para trás”.

Para que a inclusão escolar seja realmente efetivada, se faz importante oportunizar cursos de formação inicial e continuada, não apenas para os professores regentes, mas também para toda a comunidade escolar, para que todos participem desse processo de forma consciente e ativa.

A Educação Especial, atualmente, consiste em uma modalidade de ensino voltada para os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, sendo um campo do conhecimento que enfoca na valorização das diferenças, devendo contemplar todas as etapas do desenvolvimento dos estudantes. Sobre

este assunto, Pletsch (2014, p. 120, grifo da autora), em diálogo com Vigotsky, enfatiza que o desenvolvimento de pessoas com deficiência é o mesmo das demais e que “a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as ‘normais’, mas sim, é uma criança que se desenvolve de outra maneira”.

A fim de atender as necessidades dos estudantes, a Educação Especial conta com uma gama de serviços e profissionais. Neste estudo, enfoca-se no professor regente e AEI, assuntos das próximas subseções.

2.3 Aspectos do trabalho do professor regente no âmbito da inclusão escolar

Sabe-se que a história da educação brasileira tem passado por grandes mudanças e avanços significativos. Neste cenário, Barros (2022) diz que o professor, antes, era uma autoridade (máxima) dentro da sala de aula, temido pelos alunos, detentor do conhecimento. Tratava-se de uma educação excludente e segregadora, pois poucos tinham acesso.

Principalmente a partir da Constituição Federal, de 1988, novas diretrizes foram formuladas para o trabalho dos professores. As novas demandas passaram a exigir uma melhor formação profissional, já que as funções do professor não se configuram apenas no âmbito da sala de aula, mas sim, refere-se a um trabalho com a equipe escolar.

Nesse sentido, é importante pensar na importância do papel do professor como formador de cidadãos e nas responsabilidades que a ele são atribuídas. O professor passa a ser um mediador, facilitador da aprendizagem, em que não é mais o único detentor do conhecimento. Conforme Zerbato e Mendes (2018, p.154): “os estudantes são ativos no processo, se fazendo necessário um trabalho colaborativo entre estudante, família, equipe escolar e professor”.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os docentes incumbir-se-ão de: “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. (BRASIL, 1996, artigo 13, inciso I). Isso significa conhecer os estudantes e saber de suas necessidades, pois essa proposta deve contemplar a todos. Ainda, os professores devem “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”. (BRASIL, 1996, artigo 13, inciso IV). Ou seja, o professor deve

contemplar todos os alunos, focando nas potencialidades e desafios de cada um, a fim de que todos possam aprender.

A educação está atravessando um momento de quebra de paradigmas, em que temos uma grande diversidade de povos, culturas, religiosidades, deficiências, desigualdades sociais, se fazendo necessário uma proposta educacional cada vez mais inclusiva. O professor, mais uma vez, tem a responsabilidade de proporcionar a todos os estudantes condições de aprendizagem e interação na sala de aula, sendo que uma das ferramentas para o sucesso em suas práticas é o conhecimento sobre cada estudante, conforme aponta Corrêa *et al.* (2021, p. 69013):

Uma vez tendo clareza sobre o perfil do aluno, o professor poderá ter ideia de qual metodologia de ação poderá pôr em prática, diz Mello (2004), e quais elementos metodológicos poderá mobilizar para tanto; qual abordagem de ensino mobilizar, quais caminhos metodológicos poderá seguir.

O professor, na perspectiva da inclusão escolar, deve pensar em suas práticas. A escola deve ter um currículo flexível, que atenda a todas as necessidades discentes. É preciso repensar e organizar novos métodos de avaliar e dinamizar as aulas. Não se pode deixar de mencionar a importância da continuidade de formação, pois o professor é constantemente desafiado a inovar para promover a aprendizagem dos estudantes.

2.4 Aspectos das atribuições do professor de apoio no âmbito da inclusão escolar

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor de apoio, doravante denominado neste texto como “assistente educacional inclusivo” (AEI), desenvolve um papel primordial, tanto para o estudante com deficiência como para o professor regente. O AEI, em geral, faz a mediação e aplicação dos conteúdos seguindo a orientação do professor. Para isso, se faz necessário o conhecimento prévio do planejamento do professor regente.

Sobre este profissional, a Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001, que traz as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, define algumas de suas atribuições:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, artigo 18).

Um dos pontos destacados no documento nacional refere-se à formação desses profissionais, no campo da Educação Especial. Este aspecto despertou o interesse para a verificação de como esse serviço se organiza localmente, no município de Campo Grande, MS, local da pesquisa de campo.

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS (Semed) promulgou a Resolução n. 184, de 31 de janeiro de 2018 e, posteriormente, a Resolução n. 188, de 14 de novembro de 2018. Os dois documentos denominam este profissional de “auxiliar pedagógico especializado” (APE). Observa-se que nos dois documentos as atribuições para o APE são as mesmas. Destaca-se, a seguir, algumas delas:

- I - atuar na sala de aula e nos espaços físicos das unidades de ensino para viabilizar o acesso aos alunos público-alvo da educação especial aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação de atividades didático-pedagógicas e da disponibilização de recursos de acessibilidade referentes aos alunos que atender no período de trabalho;
- III - organizar as estratégias e os recursos, a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno, para a elaboração do plano educacional individualizado, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo do aluno;
- IV - registrar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com anotações das intervenções e adequações didático-pedagógicas e os resultados alcançados, por meio de diário de bordo e relatório bimestral;
- V - compilar, periodicamente, as intervenções pedagógicas e os resultados do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, por meio de portfólio, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo durante o período letivo;
- VI - participar das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e demais reuniões que se fizerem necessárias, a fim de que haja a troca de informações importantes para o desempenho do aluno;
- VII - auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade do aluno na unidade de ensino e em atividades escolares externas;
- X - ter domínio das diferentes tecnologias de informação, comunicação alternativa/ aumentativa e tecnologia assistiva;

XI - atuar de forma itinerante na unidade de ensino, atender aos alunos público-alvo da educação especial de mais de uma sala no mesmo período, conforme orientação dos técnicos da DEE/SEMED. (CAMPO GRANDE, 2018, artigo 25).

Conforme apresentado, nota-se uma grande preocupação com a qualidade do atendimento ao estudante público-alvo da Educação Especial. Trata-se de atribuições importantes para o sucesso no aprendizado, pois possibilita avaliação, diagnóstico da aprendizagem e flexibilização do currículo. De fato, são funções que cabem a um profissional especializado na área da Educação Especial.

Todavia, evidencia-se uma diferença nos dois documentos supracitados. A Resolução n. 188/2018 prevê, conforme o art. 28, que: “na falta do auxiliar pedagógico especializado, o acompanhamento poderá ser realizado por assistente educacional inclusivo ou estagiário, desde que sob orientação do professor regente e AEE”. (CAMPO GRANDE, 2018). Surge, então, a possibilidade de substituição de um profissional especializado por um profissional de nível médio ou em formação inicial em curso de licenciatura (estagiário).

Ainda de acordo com as Resoluções aqui expostas, o profissional AEI deve atender, sob orientação do professor regente e da equipe escolar, até seis estudantes com deficiência por sala e, quando solicitado, mais de uma sala por turno. Cabe observar que o AEI, conforme já mencionado, é um profissional contratado por meio de processo seletivo, com exigência apenas do ensino médio, atuando quarenta horas semanais, com remuneração inferior. Já o APE é um profissional graduado, com especialização em Educação Especial, atuando vinte horas semanais, com remuneração maior e um número de alunos menor.

Considerando essas explicações, a próxima seção traz informações acerca da pesquisa de campo realizada em uma escola municipal de Campo Grande, MS.

3. Processos e práticas docentes com estudantes público-alvo da Educação Especial: a realidade de uma escola municipal

Inicia-se esta seção com informações sobre a escola pesquisada. Esta escola é mantida pela prefeitura e seus estudantes residem nas imediações ou nos bairros vizinhos. Por ser uma escola grande, possui um grande número de estudantes e profissionais (mil e

novecentos estudantes distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino, e cento e cinco professores).

Tem uma infraestrutura boa, toda construída em alvenaria, com piso, pintada, com quadra de esportes coberta (insuficiente para o número de estudantes), sala de informática, biblioteca, secretaria, três salas de coordenação, sala dos professores, depósito, Sala de Recursos Multifuncionais, sala da direção, dois banheiros grandes para meninas e dois banheiros grandes para meninos, dois banheiros para funcionários, cozinha, sala de jogos, salas para as turmas dos grupos 4 e 5, que correspondem a faixa etária da pré - escola (4 a 6 anos), trinta salas de aula, palco para apresentações, pátio, gramado e parque. A escola atende desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

A Educação Especial, na escola, se organiza da seguinte maneira: três APes, quatorze AEs, uma estagiária, uma intérprete de Libras, uma professora do AEE, Sala de Recursos Multifuncional bem equipada. Há um total de cinquenta e cinco estudantes público-alvo da Educação Especial. A escola também incentiva um projeto de esporte adaptado, que oportuniza aos estudantes participarem de atividades esportivas, treinos e competições.

Do total de estudantes público-alvo da Educação Especial da escola, de forma indireta (pois o estudo não se voltou diretamente para esses estudantes), esta pesquisa envolveu dezoito estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), que estavam sendo atendidos por onze AEs.

Para a pesquisa, foram convidados quatorze profissionais. No entanto, quatro não participaram do estudo. Sendo assim, contamos com dez participantes, no qual cinco são professores regentes e cinco são AEs. Os participantes atuam em salas aleatórias, com exceção de duas profissionais (uma professora regente e uma AE), que atuam juntas na mesma sala. Para o levantamento dos dados, optou-se pela aplicação de um questionário semi-estruturado. Os sujeitos da pesquisa responderam e devolveram, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a exposição dos dados, optou-se pela organização por eixos, quais sejam: 1. Percepções, sentimentos, opiniões e desafios do trabalho docente no processo de inclusão escolar; 2. Cotidiano e experiências docentes com os estudantes público-alvo da Educação

Especial; 3. Relações e interações entre os professores regentes e AEs: impactos na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O quadro, a seguir, mostra um panorama de identificação dos participantes, no qual os nomes foram substituídos por nomes de flores, com o intuito de promover o anonimato. Para o estudo, não foi considerado relevante o gênero dos participantes.

Quadro 01 - Dados de Identificação dos participantes

Atuação	Nome	Idade	Escolaridade	Tempo de docência	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação com estudantes da Educação Especial
AEI	Rosa	45 anos	Ensino Superior (Pedagogia) e Pós-Graduação em Educação Especial	10 anos	2 anos	3 anos
AEI	Margarida	33 anos	Cursando Pedagogia	01 ano	02 meses	01 ano
AEI	Violeta	35 anos	Ensino Superior (Pedagogia)	05 anos	05 anos	05 anos
AEI	Jasmim	59 anos	Ensino Superior (Pedagogia)	Não informado	Não informado	05 anos
AEI	Girassol	50 anos	Ensino Superior (Pedagogia)	Não informado	04 anos	05 anos
Professor(a)	Tulipa	34 anos	Ensino Superior (Pedagogia) e Pós-Graduação em Educação Especial	09 anos	01 ano	04 anos
Professor(a)	Íris	Não informado	Ensino Superior (Pedagogia)	03 anos	03 anos (02 anos como estagiária)	02 anos
Professor(a)	Dália	48 anos	Normal Superior e Pedagogia	27 anos	18 anos	Desde que teve a inclusão nas escolas
Professor(a)	Camélia	57 anos	Ensino Superior (Pedagogia) e Pós-Graduação (não especificada)	20 anos	05 meses	02 anos
Professor(a)	Melissa	42 anos	Ensino Superior (Pedagogia)	12 anos	02 anos	12 anos

Fonte: Organizado pela autora

Analisando o quadro, destaca-se que todos os participantes possuem pelo menos um ano de atuação na área da Educação Especial. Dos dez participantes, apenas um ainda não possui Graduação. Três possuem curso de Pós-Graduação. Seis participantes possuem cinco anos ou mais de atuação docente.

No questionário havia uma pergunta sobre o incentivo da escola para a realização de cursos no campo da Educação Especial. Nove participantes disseram que a escola não realiza cursos e palestras. Porém, AEI Rosa (2023) explicita: “mas temos reuniões e somos incentivados a realizar vários cursos”.

Os participantes dizem que a escola trabalha na perspectiva da inclusão escolar, de modo a incentivar a participação de todos os professores e AEs em formações continuadas que são realizadas pela Semed. Percebe-se, assim, que não há momentos formativos promovidos pela própria escola, mas que há oportunidades oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Perguntados sobre a qualidade dos cursos de formação inicial, no sentido de proporcionar disciplinas específicas que abranjam discussões acerca da Educação Especial, bem como contato ou experiência com estudantes público-alvo da Educação Especial, cinco disseram que não tiveram contato com esse público.

Quatro participantes consideram que a formação inicial foi insuficiente para a prática. Conforme a AEI Violeta (2023): “educação inclusiva me deu uma leve noção, mas nada comparado a prática e a realidade no exercício da função”. Profa. Íris (2023) acrescenta: “como o curso era EAD, a disciplina foi leve, com apenas alguns questionários para responder”. Porém, Profa. Íris (2023) enfatiza sobre a importância que o estágio teve em sua formação, proporcionando experiências e conhecimentos para sua prática docente.

É possível observar uma busca por parte dos participantes em realizar formações continuadas. Aparentemente, eles sentem que a atuação com estudantes público-alvo da Educação Especial requer conhecimentos específicos, que não foram adquiridos na formação inicial, por meio de disciplinas ou estágios. Como apenas dois participantes possuem uma formação específica nesta área (Pós-Graduação), conclui-se que a

possibilidade mais tangível de formação tem ocorrido por meio de cursos diversos, não sendo possível verificar, neste estudo, o teor (conteúdos) desses cursos.

A seguir, apresentam-se as percepções iniciais dos participantes sobre o trabalho que exercem com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

3.1 Percepções, sentimentos, opiniões e desafios do trabalho docente no processo de inclusão escolar

No questionário, havia uma pergunta que solicitava, ao participante, um relato sobre suas impressões e/ou sentimentos ao receber o primeiro estudante público-alvo da Educação Especial. As respostas foram variadas. Dois professores disseram que não tiveram dificuldades, pois antes trabalharam como estagiários na Educação Especial. Um participante expressou que se sentiu inseguro. Profa. Dália (2023) enfatiza que: “os professores de sala não estão preparados para receber alunos com deficiência, pois não têm cursos de formação”.

A resposta da Profa. Camélia (2023) chama a atenção: “normal, porém, como não trabalho diretamente com eles, não tenho o compromisso de adaptar atividades”. Nesta última resposta, é possível perceber que alguns professores não desenvolvem a noção clara de que o estudante é sua responsabilidade. Ou seja, é do assistente de sala, do apoio.

E os AEIs? Também não se sentem plenamente preparados. Eles compartilham do sentimento de insegurança e medo. AEI Violeta (2023) diz que: “o início foi muito difícil, passei por muitas dificuldades em vários momentos, pensei em desistir”. Para a AEI Margarida (2023): “foi uma mistura de sentimentos, o medo de não estar preparada o suficiente e ao mesmo tempo, um desejo de ser melhor, de fazer melhor por ele, para o melhor desenvolvimento desse aluno”.

Em relação a receberem ajuda, orientações e disponibilidade de materiais pedagógicos, as respostas foram unânimes ao dizerem que a escola possui Sala de Recursos Multifuncionais e lá tem materiais pedagógicos para os estudantes. Porém, um participante menciona que considera insuficientes.

Sobre as orientações, três professores regentes disseram que as recebem, conforme explicita a Profa. Íris (2023): “sim, as orientações vieram da coordenação e da sala de recursos. Me mostraram o histórico do aluno e explicaram sua rotina”. Um participante

relatou que as orientações são insuficientes e outro disse que não recebeu orientação alguma. Assim, não há consenso entre os sujeitos da pesquisa sobre este aspecto.

Já os AEs não divergem em suas respostas. Confirmam que as orientações que recebem partem da professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais. Enfatizam que os materiais pedagógicos ficam a disposição nesta sala, porém, são insuficientes. Dessa forma, eles também confeccionam materiais específicos para o atendimento dos estudantes.

Vale ressaltar a importância da Sala de Recursos Multifuncionais. Segundo os professores trata-se de um espaço com materiais pedagógicos. Porém, tendo em vista que cada estudante tem suas demandas e necessidades, os materiais nem sempre contemplam a todos, sendo importante que os professores também os confeccionem. Chama a atenção o fato de que as propostas e possibilidades específicas para os estudantes público-alvo da Educação Especial ficam na Sala de Recursos Multifuncionais, como se a sala de aula comum não fosse espaço para essas demandas singulares.

Sobre este aspecto, segundo Mendes e Malheiros (2012, p. 358), a Sala de Recursos Multifuncionais é um local equipado, bem estruturado, criado especificamente para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, no contraturno. As autoras enfatizam que os professores responsáveis por este espaço devem trabalhar de forma colaborativa com os professores regentes e professores de apoio. No entanto, em seus estudos indicam que em muitas situações têm ficado à cargo da Sala de Recursos Multifuncionais a incumbência de ensinar os estudantes, o que deveria ser responsabilidade do professor regente da classe comum.

Ainda, as autoras evidenciam que tem ocorrido uma redução do conceito de atendimento educacional especializado (AEE), pois o mesmo tem sido limitado ao atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais, quando na verdade o AEE deveria estar presente na classe comum, espaço em que o estudante passa a maior parte do tempo.

Com relação aos fatores que dificultam o processo de inclusão escolar, um participante apontou para as próprias limitações dos estudantes. Três disseram que acreditam que seja o despreparo da comunidade escolar e falta de conhecimentos sobre as deficiências. Das respostas, transcreve-se uma que traz diferentes elementos para a reflexão:

Os fatores de dificuldade que pude perceber é a questão do estudante muitas vezes não ter o laudo, por questão financeira e demorar muito tempo pelo SUS para ser atendido por profissionais especialistas, que vão lhe dar um diagnóstico, para que com isso, saibamos o CID e a forma de se trabalhar com esse estudante. Outra coisa que observo, é o excesso de estudantes para um único apoio pedagógico, com isso, temos um trabalho escasso, devido a demanda. (Profa. TULIPA, 2023).

De fato, o despreparo e a falta de conhecimento tem sido um desafio para os educadores. Conforme Profa. Tulipa disse, a demora em conseguir o laudo médico é um fator que dificulta o trabalho, pois o professor precisa de informações precisas para definir a melhor forma de trabalhar com cada estudante. Um outro ponto colocado pelos professores é a demanda de trabalho (número excessivo de estudantes por AEI). Considera-se este aspecto nevrálgico, pois o assistente não consegue atender a todos de forma satisfatória, sendo preciso contar com o apoio do professor regente, por meio de troca de informações, planejamento, direção das aulas e dos conteúdos. Essa troca se configura em uma relação/interação entre os profissionais, que será discutida posteriormente.

As respostas dos AEs a esta questão vão ao encontro das percepções dos professores regentes. AEI Margarida (2023) ressalta que: “na minha opinião, os principais fatores são a falta de informação das escolas para os alunos em geral sobre a inclusão e o isolamento dos alunos da educação especial, causados por eles mesmos”.

A fala de AEI Margarida sugere que a falta de informação faz com que haja falhas no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois parece que os estudantes sem deficiências não entendem as suas especificidades e se afastam, ou que os próprios estudantes com deficiência se sentem constrangidos e acabam por se isolar, o que é um fato muito negativo para a inclusão escolar.

Para a AEI Rosa (2023), os fatores estão relacionados à falta de equipamentos adaptados a alguns estudantes. AEI Jasmim (2023) acredita que: “o trabalho da educação especial é árduo e necessita de muito empenho da família, do apoio pedagógico e também da instituição de ensino, e muitas vezes isso não acontece”.

A falta de um trabalho colaborativo fica evidente nas falas de Jasmim e Rosa. Aparentemente, elas se sentem sozinhas, parecendo não receberem apoio em suas necessidades. Sobre este assunto, Capellini e Zerbato (2019, p. 28) ressaltam que a falta de

conhecimento causa relutância em trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial, se tornando realmente um trabalho árduo para quem realiza. O desconhecimento de estratégias inclusivas gera trabalhos desnecessários, sendo fruto de formação precária, o que dificulta a construção de uma cultura colaborativa e inclusiva.

A fim de aprofundar a discussão, na próxima subseção explicita-se sobre o cotidiano e experiências docentes dos participantes.

3.2 Cotidiano e experiências docentes com os estudantes público-alvo da Educação Especial

Nesta subseção apresenta-se as questões relacionadas ao cotidiano e experiências dos professores regentes e AEs. Inicia-se com os professores.

Ao serem questionados sobre o trabalho desenvolvido pelo AEI, a Profa. Melissa (2023) salienta que: “trata-se de um profissional que não possui a formação adequada para atender todas as deficiências e que se mostram inseguros no cotidiano”. Em outro momento do questionário, Melissa (2023) reitera sua opinião, ao afirmar que: “é um trabalho de suma importância para o desenvolvimento integral do aluno de inclusão, embora necessite de formação e preparação específica para tal”.

Profa. Dália (2023) discorda de Melissa, pois para ela o AEI é “excelente profissional, sempre adaptando as atividades, carinhosa, com muita paciência”. Profa. Íris (2023) ressalta acerca da importância deste profissional para os estudantes. Para ela: “são fundamentais para que os alunos consigam alcançar outros níveis de aprendizagem, esse apoio facilita o cotidiano”. Como já abordado neste artigo, o AEI pode ser um profissional com formação em nível médio. Porém, conforme evidenciado no Quadro 01, a maioria que atua na escola pesquisada já tem formação em nível superior, o que evidencia uma preocupação desses profissionais com suas trajetórias docentes e que o município não fez concursos ou processos seletivos para APE.

Profa. Camélia (2023) admite que o trabalho docente não poderia ser desenvolvido da mesma maneira sem a presença deste profissional. Para ela: “é de fundamental importância, não conseguiríamos atendê-los de forma específica e nem conseguiríamos dar aula para o restante da turma”. Sua ponderação é muito interessante. Parece haver uma

“divisão” entre os estudantes – os que precisam de uma atenção diferenciada e o “restante da turma”.

Também foi questionado sobre o planejamento, se o mesmo é repassado aos AElS. A essa questão todos os professores responderam que têm o momento para planejar, porém, não é realizado junto com os assistentes. Dois participantes disseram que não repassam o planejamento aos AElS. Um participante, apenas, enfatiza que repassa o seu planejamento para o AEI, estabelecendo uma relação de parceria, conforme se pode observar a seguir:

Sim, nós professores temos um momento reservado para planejar, quando os planejamentos estão prontos, entrego para a auxiliar realizar a adaptação das atividades para a aluna, conforme o CID da estudante, nós conversamos para eu explicar o que irei trabalhar, e ela me orienta como a estudante consegue realizar. (Profa. TULIPA, 2023).

Os AElS confirmam este aspecto. Três disseram que não recebem planejamento ou orientações. Um salienta que “está recebendo esse ano, mas nem sempre é assim”. (AEI VIOLETA, 2023). AEI Rosa (2023) explicita que: “sim, recebo orientações. Planejo atividades, mas não em parceria com professor regente”.

O fato de não receberem os planejamentos ou de não terem um tempo de planejamento, seja com o professor regente, ou sozinho, leva aos seguintes questionamentos: como adaptar as atividades? Será que apenas com o planejamento anual, semestral ou mensal, dá para conciliar os planejamentos, considerando que são flexíveis? Ou seja, como saber se o professor regente não mudará algo? Essa dinâmica entre os professores possibilita o aprendizado e inclusão dos estudantes?

Questionados sobre a forma de incluir os estudantes público-alvo da Educação Especial nas aulas, três professores regentes indicam assumi-los. Profa. Melissa (2023), por exemplo, coloca que utiliza “de ações pedagógicas mais dinâmicas e flexíveis”. Porém, dois participantes compreendem que não são responsáveis pelo planejamento de metodologias diferenciadas de ensino. Profa. Camélia (2023) explica que “quem faz a adaptação são as AElS, na qual são orientadas pela coordenação”. Profa. Dália (2023) corrobora com este pensamento ao explicitar que: “a professora de apoio adapta as atividades conforme as necessidades da aula”.

Assim, torna-se importante compreender como os AElS fazem esse planejamento. AEI Margarida (2023) revela:

Planejo as aulas pensando em estimular a coordenação motora, e a autonomia da escrita. No dia a dia, além das atividades escritas sempre trago para ele materiais concretos e jogos lúdicos para aprimorar o desenvolvimento do aluno.

Nas palavras da AEI Violeta (2023): “são trabalhadas diversas etapas do desenvolvimento do aluno, entre rotinas, alfabetização, hábitos próprios de higiene e cuidado, socialização, coordenação motora, entre outros”. Não fica claro como esse trabalho se operacionaliza, na prática. Como nem todos os AElS têm acesso ao planejamento do professor, fica a dúvida se não acontecem atividades e propostas curriculares paralelas na sala de aula. Será que os conteúdos trabalhados são os mesmos para todos os estudantes?

Desafios são pontuados pelos AElS. A AEI Rosa (2023) diz sobre a função de garantir a aprendizagem dos alunos. Seu discurso revela essa preocupação, que deveria ser compartilhada com o professor regente. AEI Margarida (2023) relata que o principal desafio “é a falta de tempo, não tenho nenhum tempo para planejar ou realizar as documentações pedidas pela Semed, isso acaba sobrecarregando e fazendo com que eu leve trabalho para casa, inclusive nos fins de semana”.

De fato, as funções e papéis dos professores regentes e AElS precisam ser mais debatidas, tanto pela Semed, quanto pelas próprias unidades escolares. Há uma sensação de sobrecarga, vivida especialmente pelos AElS. Além disso, nem todos os AElS se sentem “parte da escola”, efetivamente.

AEI Violeta (2023), por exemplo, se sente acolhida. Já a AEI Rosa (2023) diz que participa das atividades da escola, “mesmo não sendo chamada para as tomadas de decisões”. Se o AEI fica responsável por grande parte do trabalho pedagógico que envolve o estudante público-alvo da Educação Especial, não deveria ser consultado para as tomadas de decisões? Para aprofundar este assunto, a próxima subseção explicita sobre as relações e interações entre os profissionais, objetivo geral deste estudo.

3.3 Relações e interações entre os professores regentes e AElS: impactos na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial

O objetivo geral deste estudo foi analisar quais as principais causas e dificuldades na relação entre o professor regente e o professor de apoio, bem como as possíveis influências no processo de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. Finalmente, a pesquisa se volta para este intento. Todavia, é preciso destacar que muitas informações sobre este assunto já foram, de alguma forma, trazidas pelos participantes.

Ao que tudo indica, as relações entre professores regentes e AElS não são plenamente harmoniosas. Apesar de dois professores regentes terem relatado não terem dificuldades, pois o trabalho é desenvolvido em conjunto, de forma cordial, com trocas de informações, focando na superação das dificuldades dos estudantes, esta não é a percepção de todos os envolvidos.

Um outro professor regente acredita que a falta de conhecimento dificulta as relações. Profa. Dalia (2023) traz um aspecto interessante. Ela diz: “tanto o professor regente e o professor de apoio tem que trabalhar juntos, unidos, e nem sempre isso acontece, muitos professores não aceitam como o professor de apoio trabalha”. Aqui, percebe-se que pode acontecer uma certa “disputa” entre os profissionais. Nem sempre há cooperação entre eles. A fala da Profa. Tulipa (2023) também evidencia isso:

A dificuldade é a abertura de alguns professores, em compreenderem que o aluno é dele e não do professor de apoio pedagógico, que está ali para auxiliar o estudante. Acredito que o contato entre os dois profissionais facilitaria o aprendizado do estudante muito mais. Não é só passar o planejamento para ser adaptado para o estudante, e sim entender os meios que fazem ele compreender e aprender o conteúdo, se os dois profissionais trabalharem juntos terá um resultado ainda maior.

A noção da importância do trabalho colaborativo entre o professor regente e o AEI, expressa na fala de Tulipa (2023), é fundamental. Mas há, também, professores que não entendem dessa forma, como se pode perceber na colocação da Profa. Camélia (2023): “não há interação e nem uma devolutiva dos avanços desses alunos, o retorno é dado à coordenação específica”. Camélia (2023) revela que não há uma troca efetiva, entre os profissionais, sobre o desenvolvimento dos estudantes. Caberia, a quem, modificar este aspecto?

Quando se lança o olhar para os AEs, as respostas confirmam o que relatam os professores. Dois participantes disseram ter uma boa relação com o professor regente. Destaca-se, aqui, a fala da AEI Violeta (2023):

Esse ano está sendo bom, ela participa, ajuda nas necessidades do educando, busca nos ajudar sempre, e tem uma grande sensibilidade com as limitações. Entende que o aluno também faz parte da turma, e que ela tem total responsabilidade também.

Mas, para a AEI Margarida (2023) a realidade é outra:

A realidade é que a maioria dos professores acham que o aluno da educação especial é só do professor de apoio e que ele não tem obrigação nenhuma com esse aluno, isso gera de certa forma, um distanciamento de ambos que acaba de certo modo afetando o aprendizado dos alunos público-alvo da educação especial.

Em outro momento, Violeta (2023) corrobora com a opinião de Margarida (2023), ao dizer que:

Em geral o que ouço e vivencio, é a questão do professor regente por muitas vezes achar que por estarmos acompanhando o aluno, ele é somente nosso, não entendem que o aluno é da sala, turma, tão aluno quanto os demais e muitos sem capacitação necessária por serem regentes.

Observa-se, assim, que da mesma forma que os professores regentes reconhecem a dificuldade de alguns perceberem o estudante como parte da turma e também relatam o despreparo dos AEs para o atendimento dos estudantes, os AEs também possuem críticas em relação aos professores. Essa situação impacta negativamente no desenvolvimento do estudante, pois cada profissional faz como acredita ser o certo e, muitas vezes, o estudante fica à deriva.

Novamente, o planejamento se coloca como um ponto importante para o trabalho do AEI. Sobre este assunto, AEI Margarida (2023) enfatiza que:

É uma relação de respeito, mas na maioria das vezes, tenho que cobrar o planejamento, a professora regente me cobra auxílio pedagógico para com

os demais alunos, mas não me apoia, e auxilia com os alunos da educação especial.

De fato, se percebe que há um trabalho individual, em que cada um trabalha do jeito que lhe convém. Alguns não se sentem responsabilizados pelos estudantes, o que evidencia a necessidade de se pensar em uma proposta de inclusão efetiva, em que todos são chamados para a tomada de decisões, uma proposta colaborativa entre toda a comunidade escolar.

Ainda sobre este aspecto, parece importante frisar as funções do AEI, que consistem em adaptar e promover condições de realização das atividades, tornando-as mais flexíveis, possibilitando a participação nas aulas. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2013, p. 52-53) fazem considerações importantes sobre o planejamento e o trabalho colaborativo entre os professores. Para elas, o professor regente e o professor da Educação Especial devem assumir, juntos, a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar as estratégias de ensino da turma. A ideia é que ao trocarem experiências possam também enriquecer os conhecimentos um do outro e enriquecer o currículo e aprendizado dos estudantes.

Apesar de todos os desafios que este estudo evidencia, encerra-se esta seção com este depoimento, da AEI Jasmin (2023), que evidencia a força transformadora da educação:

Um dos alunos que trabalho possui onze CIDs, e nos olhares humanos, jamais aprenderia nada, foi muito difícil ter que pegar na sua mãozinha para lhe ensinar a fazer cada letra, construímos uma história juntas e hoje a mesma escreve, lê e tem uma letra linda, e o tempo me marcou, o tempo todo ela dizia sonhar ler, e isso se tornou realidade.

4. Considerações Finais

Este estudo proporcionou uma visão mais ampliada sobre a realidade vivenciada pelos professores regentes e AEIs, além de uma reflexão em relação às práticas dos dois profissionais no âmbito da sala de aula.

Foi possível se deparar com dois pontos de vista, mas em vários aspectos há concordâncias entre os profissionais. Foi constatado que se trata de uma escola em processo de construção de práticas inclusivas, que se esforça para apoiar os professores e assistentes,

contribuindo para que todos tenham possibilidades de realizar formações continuadas. O trabalho do AEE e os gestores da escola são muito elogiados.

Os resultados mostram que se faz necessário uma formação inicial e continuada focada na perspectiva da inclusão escolar. Os cursos de formação inicial ainda são precários e não proporcionam experiências suficientes aos acadêmicos. Em relação aos cursos de formação continuada, falta ainda adaptar à realidade escolar, com conteúdos novos e dinâmicos. Os professores e AEEs são atores fundamentais para o sucesso acadêmico dos estudantes e é importante a valorização de ambos, cada um reconhecendo o seu papel na aprendizagem do estudante, que é parte da turma.

Ficou constatado na pesquisa que os assistentes educacionais inclusivos desta escola são profissionais que já são professores e alguns já possuem especialização em Educação Especial. Porém, estão ocupando um cargo de nível médio. Sendo assim, são considerados incapazes por alguns professores. O que ficou evidente é que não concordam, um com o trabalho do outro. Esse problema poderia ser resolvido com um horário de planejamento juntos, para que pudessem trocar ideias e escolherem a melhor forma de trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Outra evidência que é importante destacar é que ainda existe a falta de consciência de que o AEE está na sala para ajudar o professor regente e sua permanência é transitória. O estudante público-alvo da Educação Especial é parte da turma e, portanto, é responsabilidade do professor regente. Cabe ao AEE trabalhar junto com o professor para alcançar o sucesso na aprendizagem. No entanto, um outro aspecto levantado na pesquisa, é que o alto número de estudantes dificulta o trabalho, pois os assistentes se sentem sobrecarregados com a demanda.

Observa-se que apesar dos professores regentes, AEEs, professores especializados e gestores estarem se dedicando em fazer “o melhor” na Educação Especial, ainda não é suficiente, pois na prática, no cotidiano, ainda tem segregação, considerando que ainda falta o estabelecimento de um trabalho colaborativo entre toda a equipe escolar.

5. Referências

ARAÚJO, Raqueline Chaves de, *et al.* As políticas públicas educacionais e sua contribuição ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos em escola de tempo

integral no Ceará. **Conedu**. UFCG: Ed. Realize, 2018, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID5980_10092018205300.pdf>. Acesso em: 20/05/2023.

BARROS, Jussara de. Autoridade de professor. **Canal do Educador**. Brasil Escola, 2022. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/autoridade-professor.htm>>. Acesso em: 10/06/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10/05/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13/06/2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 04/05/2023.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução n. 188, de 05 de novembro de 2018. **Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS**. Disponível em: <<http://www.acpms.com.br/resolucao-sem-ed-n-188-de-5-de-novembro-de-2018-diogrande-n-5-406-de-14-11-2018-pags-14-a-17/>>. Acesso em: 04/05/2023.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n. 184**, de 31 de janeiro de 2018. **Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS**. Disponível em: <<https://www.mpms.mp.br/noticias/2018/02/resolucao-da-sem-ed-que-dispoe-sobre-a-inclusao-do-aluno-publico-alvo-da-educacao-especial-na-rede-municipal-de-ensino-de-campo-grande-ms>>. Acesso em: 04/05/2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.

CORRÊA, Willian Ayala, *et al.* **Inclusão do aluno com Transtorno de Espectro Autista na escola regular**: analisando a prática pedagógica de dois professores de Ensino Médio. *Brasilian Journal of Development*, Curitiba. v. 7, n. 7, p. 69007- 69027, jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma educação em mudança**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1954.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.V., 2013.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Rio de Janeiro: Campos dos Goytacazes, 2017, p. 60-83.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 351-365.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09/06/2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>>. Acesso em: 10/05/2023.