UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA BICALHO

O TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ouro Preto
2023

MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA BICALHO

O TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito final de conclusão de curso.

Linha de Pesquisa: Identidade Cultural/Diversidade/Multiculturalidade/ Interculturalidade

Orientadora: Profa. Me. Marcilene Magalhães da Silva

Ouro Preto

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

B583t Bicalho, Maria das Gracas de Souza.
O trabalho do professor de apoio na inclusão de alunos com deficiência na educação básica. [manuscrito] / Maria das Gracas de Souza Bicalho. - 2023.
35 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marcilene Magalhães da Silva.
Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro Preto. Centro de Educação Aberta e a Distância.

1. Professores de educação especial. 2. Crianças com deficiência - Educação. 3. Estudantes com deficiência. 4. Ensino Fundamental. I. Silva, Marcilene Magalhães da. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 376

Bibliotecário(a) Responsável: Cristiane Maria da Silva - CRB6-3046

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
CENTRO DE EDUCACAO ABERTA E A DISTANCIA - CEAD
DEPARTAMENTO DE EDUCACAO E TECNOLOGIAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria das Graças de Souza Bicalho

O TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Aprovada em 21 de novembro de 2023

Membros da banca

Professor Doutor Jacks Richard de Paulo - Membro da banca - Universidade Federal de Ouro Preto
Professora Doutora Juliana Santos da Conceição - Membro da banca - Universidade Federal de Ouro Preto
Professora Doutora Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende - Membro da banca - Universidade Federal de Ouro Preto
Professora Doutora Rosangela Márcia Magalhães - Membro da banca - Universidade Federal de Ouro Preto

Professora Doutora Marcilene Magalhães da Silva - orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 01/11/2024

Documento assinado eletronicamente por **Marcilene Magalhaes da Silva**, **TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS**, em 11/11/2024, às 12:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador **0804837** e o código CRC **85DDBFC4**.

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: - www.ufop.br

A todos que contribuem com o processo de inclusão escolar e defendem o direito de todos à educação. Aos alunos com deficiência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante toda a minha trajetória acadêmica.

Ao meu marido, Matias Bicalho, meu companheiro, meu amor, que jamais saiu do meu lado.

Aos meus filhos, David Henrique, Danielle Larissa, Daiane Caroline e Darlan Felipe, minha família, razão por cada dia de estudos, cada esforço, tudo por vocês.

À Profa Me. Marcilene Magalhães da Silva, por ter me acolhido como orientanda e pela constante interlocução e parceria durante a escrita do meu TCC. Minha gratidão pela contribuição, confiança, aprendizado, incentivo.

Aos professores do Curso de Pós-graduação em Práticas Pedagógicas da UFOP, especialmente à Profa. Dra Márcia Ambrósio Rodrigues Resende e Viviane Raposo (coordenadoras) e à Profa Rosângela Magalhães.

À Profa . Dra . Juliana Santos da Conceição e ao Prof. Dr.Jacks Richard de Paulo, pelas contribuições dadas a esta pesquisa. Sinto-me honrada em tê-los como membros das bancas de defesa desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram na construção desta pesquisa e na minha história pessoal e acadêmica.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo investigar o trabalho do professor de apoio à inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica, segundo o relato de experiência de uma professora do ensino fundamental. Para tanto, analisou-se, a partir da vivência de uma docente, como se constitui o trabalho da professora de apoio permanente na sala de aula, verificando qual o seu papel, quais as práticas pedagógicas desenvolvidas por ele no trabalho de apoio à inclusão do aluno, como tem ocorrido a interação entre o professor regente e o professor de apoio e o impacto do seu trabalho no processo de inclusão do aluno. Para buscar respostas a essas indagações o relato da experiência foi apresentado de modo contextualizado, com objetividade e aporte teórico do campo da Educação Especial Inclusiva. Os procedimentos metodológicos adotados compreenderam a análise do relato da experiência da professora no trabalho com três alunos com deficiência do ensino fundamental, da Escola Estadual Doutor Otávio Soares, na cidade de Santa Cruz do Escalvado, em Minas Gerais, entre os anos de 2017 a 2023. Os dados obtidos permitiram a elaboração de considerações acerca do trabalho do professor de apoio no processo de inclusão dos estudantes. Foram identificados desafios na atuação do professor de apoio, principalmente quanto à compreensão do seu papel no trabalho com os alunos, quanto à parceria com os professores regentes e quanto à implementação de estratégias pedagógicas. A constatação desses desafios, assim como as facilidades, pode contribuir para a construção da escola inclusiva. Os apontamentos construídos neste estudo indicam elementos que são essenciais para entender a forma de atuação desse profissional na escola, quais sejam: a formação contínua para o professor de apoio, considerando que cada aluno é único; o apoio e acompanhamento da equipe de especialistas da escola; o trabalho em parceria com os professores regentes; a formação que o professor regente tem sobre inclusão de alunos com deficiência; o papel da família, enquanto conhecedora das demandas específicas e dos direitos do aluno.

Palavras-Chave: Professor de Apoio; Aluno com deficiência; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This senior thesis investigates the role of a support teacher in the inclusion of disabled students in Basic Education, based on an elementary school teacher experience. By that means, the work of the permanent support teacher on the classroom was analyzed, starting from her own testified experience, understanding it's role, which pedagogical strategies were developed by her for the inclusion of the students, mechanism of interaction between the regular teacher and the supportive one, and how impactful is the inclusive process for the students. To answer these questions, the experience report was showcased on a contextualized, straightforward way, using teoric research on the Especial Inclusive Education field. Methodological procedures adopted include the analysis of the teacher's experience report with 3 disabled students in elementary school, from Doutor Otávio Soares Public School, based at Santa Cruz Do Escalvado, Minas Gerais state, from 2017 to 2023. The data acquired enabled elaborated reviews about support teacher's process on inclusion. Challenges were identified on the support teacher's work, especially by the lack of understanding of its role with the students, the teamwork with the regular teachers and about pedagogical strategies implemented. The statement of this challenges, just like the easy goings, can contribute to inclusive school construct. The appointments built during this study bring to light fundamental elements to understand the operation of this professional at school, either they are: the continuous formation by the support teacher, understand that each student is unique; support and caretaking by the specialists from school; teamwork with the regular teachers; increasing knowledge by the regular teacher about inclusive disabled students policies; the family's role while partaking specifics demands and rights of the students.

Keywords: Support Teacher; Disable Student; Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
MG	Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria Estadual de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 12

2.1 Marcos históricos e políticos da educação especial no Brasil 13

2.2 A educação especial na perspectiva inclusiva e o professor de apoio 15

2.3 O professor de apoio na rede estadual de educação de Minas Gerais 18

3 METODOLOGIA 20

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES 22

4.1 Vivência da professora de apoio na inclusão de um aluno com paralisia cerebral 23

4.2 Vivência da professora de apoio na inclusão de um aluno autista 26

4.3 Vivência da professora de apoio na inclusão de um aluno com deficiência múltipla 29

CONSIDERAÇÕES FINAIS 32

REFERÊNCIAS 33

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da educação especial inclusiva para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) surgiu a partir da minha atuação como professora de apoio permanente na sala de aula, no suporte à inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental. Há cinco anos assumi a tarefa de trabalhar de forma colaborativa com outros professores, com o objetivo de incluir na sala de aula, junto aos demais alunos, tais estudantes.

O professor de apoio permanente em sala de aula é o profissional que deve auxiliar o professor regente e os demais profissionais da escola. O seu trabalho envolve o apoio pedagógico no processo de inclusão do aluno com disfunção neuromotora grave[1], deficiência múltipla e transtornos globais de desenvolvimento[2] (MINAS GERAIS, 2014).

Embora não se discuta a importância desse profissional de inclusão, o seu fazer pedagógico ainda está em construção. Para a equipe gestora da escola, para os professores e para a família a definição de papéis do professor regente e do professor de apoio é muitas vezes confundida, o que pode prejudicar a interação e a aprendizagem do aluno (FERNANDES; SAMPAIO, 2020).

Assim, novos desafios se apresentam e a necessidade de um aprofundamento teórico e científico se fazem necessários para garantir a inclusão escolar. Conforme Pletsch (2009) a educação inclusiva é um processo onde a escola deve se organizar, considerando as necessidades específicas do aluno, oferecendo a atenção necessária para que ele aprenda e não apenas para garantir o seu acesso à classe comum do ensino regular.

Nesse sentido, compreender como vem se constituindo o trabalho do professor de apoio à inclusão do aluno com deficiência se torna necessário para reflexões sobre a organização do atendimento educacional especializado. A concretização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015) requer um olhar científico e reflexivo da prática.

Desse modo, pretende-se neste TCC relatar e analisar como se constitui o trabalho do professor de apoio permanente na sala de aula. Interessa-se saber: Qual o papel do professor de apoio? Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas por ele no trabalho de

---

[1] A disfunção neuromotora grave é conhecida também por paralisia cerebral, uma lesão não progressiva no cérebro. Podendo comprometer a coordenação motora, causar movimentos involuntários, impossibilidades do movimento, dentre outras características como a dificuldades na fala.

Os transtornos globais do desenvolvimento representam um grupo de transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas.

apoio à inclusão do aluno? Como tem ocorrido a interação entre o professor regente e o professor de apoio? Qual o impacto do trabalho do professor de apoio no processo de inclusão do aluno?

Para buscar respostas a essas indagações será apresentado e analisado, à luz do referencial teórico da educação especial inclusiva, o relato de experiência da minha prática como professora de apoio à inclusão de alunos com deficiência, na Escola Estadual Doutor Otávio Soares, na cidade de Santa Cruz do Escalvado, em Minas Gerais (MG).

O objetivo geral deste trabalho é apresentar e analisar como ocorre o trabalho de uma professora de apoio permanente ao aluno com deficiência na sala de aula do ensino fundamental.

Os objetivos específicos são:

1. Compreender o processo histórico e político da educação especial inclusiva;
2. Compreender o papel do professor de apoio;
3. Compreender e analisar o desenvolvimento trabalho do professor de apoio e a interação com o professor regente;
4. Verificar o impacto do trabalho do professor de apoio no processo de inclusão.

A pesquisa surge, portanto, de experiências vinculadas à necessidade de enfrentamentos e desafios para minha atuação profissional como professora de apoio aos alunos com deficiência no ensino fundamental. Além disso, vem trazer contribuições a estudos que buscam compreender a importância do trabalho do profissional no impacto das ações de inclusão na educação básica.

O trabalho está estruturado em três partes, sendo a primeira a introdução, que apresenta o tema, a justificativa, o objeto de pesquisa e os objetivos. Na segunda, é apresentado o referencial teórico sobre a educação especial inclusiva: aspectos históricos e políticos da educação especial no Brasil, a educação especial na perspectiva inclusiva e o professor de apoio. A terceira parte apresenta a metodologia. Já a quarta, traz os resultados e as discussões, onde é apresentado o relato da minha vivência prática como professora de apoio à inclusão, acompanhado da análise teórica. Por fim as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Marcos históricos e políticos da educação especial no Brasil

Abordar sobre a prática do professor de apoio à inclusão requer uma compreensão da educação como direito de todos, garantido constitucionalmente, tendo como referência leis e diretrizes que fundamentam a educação inclusiva, sobretudo da década de 1990 até o momento atual.

A educação inclusiva parte do princípio de que todas as pessoas, independente da sua etnia, classe, deficiência devem frequentar os mesmos espaços e ter acesso a uma educação de qualidade. Segundo Kassar (2011), os ideais democráticos da Segunda Guerra Mundial contribuíram para a preocupação com a não discriminação no país, em consonância à Declaração dos Direitos Humanos em 1948, que estabelece a promoção da compreensão e da tolerância entre as nações, grupos raciais e religiosos (ONU, 1948).

Segundo Silva (2016, p.38), no Brasil, a Constituição Federal de 1934, a de 1937 e a de 1946 foram importantes marcos legais para a defesa da educação para todos, o que possibilitou, no período, a criação de instituições privadas de atendimento às pessoas com deficiência, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954.

> O primeiro documento legal que estabeleceu, como competência da União, traçar as diretrizes da educação foi a Constituição Federal de 1934. Assim, a educação passa a ser um direito de todos, sendo incumbência da família e dos poderes públicos. Esse princípio foi reafirmado pelas Constituições subsequentes, a de 1937 e a de 1946, que consideraram a função da educação no processo de desenvolvimento econômico e social do país. Com o desenvolvimento industrial e a urbanização, nas décadas de 1930 e 1940, houve o aumento de instituições privadas de atendimento às pessoas com deficiências (SILVA, 2016, p.38).

É importante destacar que tais Constituições não garantiram a oferta do AEE em instituições públicas, o que só ocorreu décadas depois na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, Lei nº. 5.692.

> Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram 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 (BRASIL, Lei nº. 5.692, 1971, Art. 9º do Capítulo I).

As medidas educacionais implementadas a partir dessa Lei tinham o objetivo de inserir os alunos com deficiência às classes regulares. Porém, sem preocupação com o direito à inclusão, o que contribuiu para a segregação. Conforme Soares e Marotta (2009), tais alunos passaram a frequentar os mesmos espaços que os demais, porém continuavam excluídos dentro das próprias escolas.

O direito à inclusão social e educacional da pessoa com deficiência iniciou-se com a Constituição Federal de 1988. A educação inclusiva passa a ser um direito fundamental e indisponível, sendo que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Artigo 208, inciso III, p. 34). Outros dois acontecimentos importantes contribuíram para a constituição do modelo de educação inclusiva que temos hoje.

O primeiro deles foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, resultando na aprovação da Declaração sobre a Educação para Todos e do Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, para atender à universalização do acesso à Educação Básica nos países em desenvolvimento.

Já o segundo acontecimento ocorreu no ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, trata-se da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que aprovou o documento Declaração de Salamanca. O documento orienta a inclusão de pessoas com deficiência e de outras minorias nas escolas comuns, como forma de combate às práticas de exclusão.

> Estas escolas devem incluir as crianças com deficiência e as superdotadas, meninos e meninas de rua e crianças trabalhadoras, crianças de origens remotas ou de populações nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou à margem da sociedade. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas educacionais (UNESCO, 1994).

De acordo com Kassar (2011), após a Declaração de Salamanca, o termo inclusão passou a ser adotado como discurso educacional pelo governo brasileiro. Afirmou-se a importância da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, a parceria com a família e os desafios da educação especial; o que implicou a adesão do Brasil à Declaração.

Dois anos após a Declaração de Salamanca, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), que estabeleceu os princípios para a efetivação da matrícula preferencial na rede regular de ensino, a responsabilidade do poder público e o apoio especializado.

2.2 A Educação especial na perspectiva inclusiva e o professor de apoio

Para Rogalski (2010) a educação especial na perspectiva inclusiva ganhou força no cenário brasileiro a partir da aprovação da Constituição em 1988, da Declaração de Salamanca (1994) e da LDB em 1996. "As transformações têm se processado nos âmbitos do financiamento, do currículo, da gestão, da avaliação, da organização pedagógica, dos materiais didáticos, da presença dos instrumentos de comunicação na escola" (2010, p.12).

Nessa direção, no ano de 2001 foi publicada a Resolução nº. 2, do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Segundo a normativa, o atendimento escolar a esses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes, sempre que necessário, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, o atendimento educacional especializado. Conforme apresentado em seu Art. 3º, a educação especial é definida como modalidade da educação escolar:

> Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Resolução nº. 2, de 2001, art. 3º).

A partir de então, as escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino, passaram a adotar procedimentos para garantir a educação especial na perspectiva inclusiva. Um dos procedimentos refere-se à presença de professores especializados em educação especial:

> § 2º São considerados professores especializados em educação especial

> aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Resolução nº. 2, de 2001, art. 18º, § 2º).

No entanto, na prática, tais alunos continuaram segregados ou excluídos da escola, em razão da sua deficiência (SILVA, 2016). Nesse sentido, a Convenção da Guatemala (1999), aprovada no Brasil, pelo Decreto nº. 3.956/2001 reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos das demais pessoas e a negação desse direito, tendo como motivo a própria deficiência, constitui-se em crime.

Os desafios para a implementação da educação especial inclusiva foram apresentados no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010), que apontou para o déficit nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial, na oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino, à formação de professores, às instalações físicas e ao atendimento especializado (SILVA, 2016).

As discussões apresentadas na Convenção de Guatemala e no PNE, 2001-2010, foram determinantes para uma mudança de direção nas diretrizes da política especial inclusiva no Brasil (Garcia e Michels, 2011). Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a educação especial passou a atuar de forma articulada com o ensino regular, orientando o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O documento expressa a preocupação com a formação docente ao afirmar que "para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área" (BRASIL, 2008, 18). Porém, conforme vivenciado na minha prática diária como professora de apoio à aluno com deficiência, em sala de aula, ainda hoje há grandes desafios quanto à formação. A necessidade de conhecimentos específicos para atender da melhor forma o aluno, tem sido constante.

No contexto das mudanças, a Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino e no AEE. Este último deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado.

A normativa também destaca que para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. No Art. 13 são apresentadas as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, onde se encontram também aquelas do professor de apoio.

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Resolução CNE/CEB nº. 4 de 2009, art. 13).

Em 2015, com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, o professor de apoio é apresentado como uma ferramenta de acessibilidade no processo de inclusão do aluno com deficiência e deve compor a equipe da escola. Todos os alunos que necessitarem têm o direito legal de se beneficiar do recurso. Porém, nem todo aluno com deficiência precisa ser acompanhado por um professor de apoio, cabe à escola avaliar, junto da família e profissionais da saúde se a necessidade está relacionada a uma dependência maior para desenvolver o aprendizado.

Ainda de acordo com o Estatuto, cabe ao poder público a responsabilidade de ofertar, treinar e acompanhar os professores de apoio em escolas públicas e privadas. Apesar da importância dada ao professor de apoio, a regulamentação da profissão ainda carece de uma diretriz em âmbito nacional. Enquanto isso, observa-se que a função tem sido exercida por diferentes atores: professores com e sem formação em educação especial, estagiários de cursos de licenciatura, entre outros (TAVARES, 2020). Na Superintendência Regional de Ensino na qual atuo, a partir de 2020, a exigência para a ocupação do cargo é que se tenha a graduação em Educação Especial. Porém, durante alguns anos bastava ter apenas uma pós graduação na área.

2.3 O professor de apoio na rede estadual de educação de Minas Gerais

A existência de uma legislação que regulamenta a educação especial inclusiva e a atuação do professor de apoio vai além da esfera federal. Os Estados, Municípios e o Distrito Federal têm autonomia para estabelecerem suas próprias políticas públicas (DRUMMOND, OLIVEIRA, BORGES, 2021).

Nesse sentido, em MG, a Secretaria Estadual de Educação elaborou normativas sobre a inclusão escolar, com o objetivo de orientar os gestores e educadores da escola sobre como proceder para incluir os alunos com deficiência, garantido-lhes participação e aprendizagem em condições de igualdade com os demais alunos.

O AEE mineiro é oferecido da seguinte forma: professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete e complementação no contraturno de escolarização do aluno, na sala de recursos. Tais serviços têm a função de complementar ou suplementar a formação do aluno, possibilitando a acessibilidade e eliminação de barreiras, para sua plena participação e aprendizagem.

O Guia de Orientação da Educação Especial (SEE/MG, 2014, p.20) define que o professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas é o profissional que oferece auxílio às crianças com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e os transtornos globais do desenvolvimento.

É importante destacar que o conceito de apoio tratado no Guia refere-se a uma ação integrada, entre professor de apoio e professor regente, cujo objetivo é proporcionar ao aluno o acesso à comunicação e ao currículo, por meio de adequação de material didático

pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos.

De acordo com o Guia, o professor de apoio deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar. É permitido apenas um professor por turma, podendo atender de um a três alunos em uma mesma turma.

Quanto ao professor de apoio, o Guia apresenta doze atribuições, que vão desde atuar de forma colaborativa com os professores da sala de aula regular, conhecer sobre tecnologias assistivas, elaborar materiais acessíveis, até a orientar a família. São atribuições do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas:

> a. Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
> b. adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
> c. preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula;
> d. desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva;
> e. prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa;
> f. garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
> g. identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;
> h. ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária;
> i. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula;
> j. promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
> k. orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
> l. indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de

> outros recursos existentes na família e na comunidade (SEE/MG, 2014, p.21 e 22).

A normativa também esclarece que a demanda pelo professor de apoio se justifica quando o aluno com deficiência apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa com o uso de recursos de tecnologia assistiva e na ambientação escolar de alunos com quadros psiquiátricos que apresentam alto nível de auto e heteroagressividade. A demanda deverá ser fundamentada em avaliação pedagógica realizada pela escola e verificação *in loco* pela equipe de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino.(SEE/MG, 2014, p.21).

Conforme Fernandes e Sampaio (2020, 167) o desafio para o sistema educacional de MG, proposto pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, dependerá não só de as escolas reconhecerem suas responsabilidades com cada aluno, como também proporcionar acessibilidade adequada, o que envolve o trabalho do professor de apoio na sala de aula regular. Para isso, é necessário compreender como tem sido desenvolvido o trabalho desse agente de acessibilidade nas escolas básicas da rede estadual de MG.

3 METODOLOGIA

Este é um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado na Escola Estadual Doutor Otávio Soares, na cidade de Santa Cruz do Escalvado, em MG, entre os anos de 2017 a 2023. Trata-se da vivência da professora de apoio Maria das Graças a alunos com deficiência, que será apresentado de modo contextualizado, com objetividade e aporte teórico do campo da Educação Especial Inclusiva. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), esse tipo de metodologia contribuirá com a discussão, com a troca e a proposição de ideias para a melhoria da qualidade do fazer do professor de apoio.

A docente é graduada em Pedagogia e em Educação Especial. No ano de 2017 participou de uma designação na Escola Estadual Doutor Otávio Soares de Santa Cruz do Escalvado para trabalhar como professora de apoio a um aluno com deficiência. Desde então assumiu, anualmente, novos contratos na rede Estadual de Educação na mesma Escola.

A Escola Doutor Otávio Soares, criada em 1930, está localizada na região central da cidade de Santa Cruz do Escalvado e pertence à Secretaria Regional de Educação (SRE) de Ponte Nova. Atualmente, funciona em dois turnos, oferecendo ensino fundamental e ensino

médio. Sua estrutura física possui: oito salas de aulas, uma sala de recursos, uma secretaria, uma sala de direção, um hall de entrada, uma biblioteca, uma sala de recursos, uma cozinha, um refeitório amplo, quatro banheiros, dois pátios e uma quadra. Seu corpo docente é composto por 30 professores. No setor administrativo trabalham seis auxiliares de serviço, quatro auxiliares de secretaria, duas especialistas pedagógicos e uma diretora.

No ano de 2023 haviam 255 alunos matriculados, sendo 131 no ensino fundamental (61 nos anos iniciais, 70 nos anos finais) e 124 no Ensino Médio. Desse montante, seis alunos tinham algum tipo de deficiência, sendo: paralisia cerebral, transtorno do espectro do autismo, deficiência intelectual, deficiência múltipla (baixa visão e intelectual). Todos eles tinham professores de apoio e frequentavam a Sala de Recursos Multifuncionais. A escola também atendia a 11 alunos com deficiência da Rede Municipal, que frequentam a Sala de Recursos em horários alternados.

As vivências práticas da professora no apoio à inclusão foi ofertado a três alunos do ensino fundamental da Escola Doutor Otávio Soares, anos finais, todos do sexo masculino, com as seguintes deficiências: paralisia cerebral[3], transtorno do espectro do autismo e deficiência múltipla (baixa visão e intelectual).

O trabalho de apoio aconteceu nas salas de aulas desta Escola, no turno vespertino, estabelecido em quatro horas diárias obrigatórias de acompanhamento aos alunos na realização das atividades, sendo os professores regentes das disciplinas os responsáveis por ministrar os conteúdos a toda classe.

Para cada aluno público-alvo da educação especial a Escola elaborou, junto à família, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que o acompanha durante todo o processo de aprendizagem escolar. O PDI serviu de norte para o trabalho do professor de apoio e dos professores regentes, que o utilizaram como documento orientador e norteador para trabalhar conteúdos e desenvolver habilidades. Cabe esclarecer que trata-se de um documento obrigatório para todos os alunos público-alvo da Educação Especial, utilizado pelas escolas estaduais e orientado pela SEE/MG.

> Art. 13 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial. §1o - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e

[3]A paralisia cerebral é caracterizada por alterações neurológicas permanentes que afetam o desenvolvimento motor e cognitivo, envolvendo o movimento e a postura do corpo.

> garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação. §2o - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final. §3o - O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula. (MINAS GERAIS, 2020, p. 3).

O PDI consiste na descrição das características do desenvolvimento do aluno e na proposta de atendimento, como por exemplo: o acompanhamento do professor de apoio na sala de aula, a utilização da Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno, as tecnologias assistivas utilizadas, os materiais que devem ser adaptados, os resultados esperados, resultados obtidos e observações complementares.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola traz informações sobre os desafios e os avanços em relação ao AEE. As principais barreiras indicadas são a falta de acessibilidade física nas salas de aula e a dificuldade na adaptações metodologias inclusivas. A principal ação realizada para reduzir as barreiras é a contratação dos professores regentes e de apoio que tenham um olhar atento para o atendimento aos alunos com deficiência.

Em vista do exposto, é importante conhecer, por meio do relato de experiência, como ocorre o trabalho do professor de apoio aos alunos com deficiências nas salas de aula do ensino fundamental, bem como identificar os fatores que caracterizam os desafios e conflitos no processo de inclusão. Espera-se que os resultados desta pesquisa tragam à tona aspectos da realidade atual da atuação desse agente de inclusão, de forma a contribuir para a reflexão e a construção de uma escola mais acessível e mais inclusiva.

Os passos iniciais da pesquisa foram conhecer e compreender o processo histórico e político da educação especial inclusiva e a legislação e estudos que tratam do professor de apoio. As informações relativas ao trabalho da professora de apoio e aos alunos com deficiência, sujeitos da pesquisa, foram obtidas no PPP da Escola, PDI dos alunos e principalmente no diário de campo da professora.

A seguir será apresentado o relato da vivência, acompanhado da discussão teórica no campo da educação especial inclusiva.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados relatos vividos pela professora de apoio à inclusão de três alunos, entre os anos de 2017 a 2023, na Escola Estadual Doutor Otávio Soares, na cidade de Santa Cruz do Escalvado, em MG com as seguintes deficiências: paralisia cerebral, transtorno do espectro do autismo e deficiência múltipla (intelectual e baixa visão).

4.1 Vivência da professora de apoio na inclusão de um aluno com paralisia cerebral

Maria das Graças foi a primeira professora de apoio da Escola Estadual Doutor Otávio Soares, contribuindo para a definição do papel de um profissional da educação inclusiva, até então desconhecido naquele espaço de formação. Sua chegada representou para os professores regentes um sentimento de alívio, visto que teriam com quem compartilhar a responsabilidade da formação acadêmica do recém chegado aluno com paralisia cerebral, na turma do 6º ano.

Oliver (nome fictício), tinha na época 16 anos, utilizava cadeira de rodas, não tinha movimentos nas mãos e pernas e não falava. De acordo com as informações constantes no PDI, a sua paralisia cerebral era acompanhada por distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação e comportamental e por problemas musculoesqueléticos. No PDI também havia indicação da necessidade de utilização de tecnologia assistiva.

Para a família de Oliver, representada sempre pela mãe, a presença da professora de apoio significou conforto, pois havia a crença de que chegara à escola uma professora preparada para "cuidar" do filho, a partir das suas demandas específicas. A mãe, se mostrou bem esclarecida quanto à importância da professora de apoio, visto que em Belo Horizonte, cidade de origem do aluno, este atendimento já era oferecido a ele na escola em que estava matriculado. O diálogo da família com a Escola se dava, quase sempre, com a professora de apoio, confundida com o papel de cuidadora. Esse entendimento também foi observado na atitude dos profissionais da escola, indicando a complexidade do processo (MANTOAN, 2006).

Quanto aos alunos da turma, que ainda não tinham tido colegas com deficiência na mesma sala de aula, a atitude foi acolhedora, tanto quanto à professora de apoio quanto ao aluno. Eles demonstraram empatia e curiosidade para conhecer o colega e a sua forma de interagir com o mundo. Para a escola, a chegada do aluno representou a oportunidade de

refletir o quanto ela estava ou não preparada para atender a todos os alunos. Os desafios foram se apresentando nas mais diversas ordens e ao mesmo tempo abriu-se a possibilidade para outras famílias, que posteriormente, matricularam seus filhos nessa Escola.

Desde o início, a presença da professora de apoio foi bem aceita pelos agentes educacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno, indo de acordo com os dados indicados na pesquisa de Tavares (2020):

> Observa-se, mediante os relatos da pesquisa de campo, que o serviço do professor ACLTA é muito bem aceito nas escolas, pois sua presença em sala de aula traz um pouco mais de tranquilidade para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA e outras deficiências (TAVARES, 2020, p.91).

Se por um lado, os professores regentes tiveram boa aceitação em dividir a sala de aula com a professora de apoio e se mostraram sensíveis com o aluno, por outro, demonstraram dificuldade para conduzir o processo de ensino e aprendizagem para um aluno com paralisia cerebral e para entender que o trabalho da professora de apoio deve se dar a partir de uma parceria com eles. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), todos os atores educacionais devem ter a formação para educação inclusiva, portanto, para que a inclusão ocorra na prática é fundamental o desenvolvimento de uma ação colaborativa na sala de aula, envolvendo os dois profissionais. Conforme Tavares (2020, p.82), "percebe-se que a articulação entre as partes ainda não existe, falta uma maior articulação direcionada pela equipe pedagógica da escola".

Devido às dificuldades, o trabalho da professora de apoio no atendimento ao estudante, ocorreu quase que de modo individualizado. Nenhum material era disponibilizado ao aluno pelos professores regentes, não havia interação entre os educadores. Então, Oliver se tornou aluno da professora de apoio, evidenciando desde o início os desafios para o estabelecimento da prática inclusiva.

Assim, a compreensão da função da professora de apoio não era bem compreendida na escola, até mesmo pela professora de apoio que assumia a cada dia a tarefa do "ensino e aprendizagem" do aluno como sua, exclusivamente. Cabe lembrar que entre as principais atribuições do professor de apoio previstas na legislação, estão:

> Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo; adaptar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula de forma a

> proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos; garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa, como pranchas e cartões de comunicação que atendam à necessidade comunicativa do aluno no ambiente escolar; ampliar o repertório comunicativo do aluno; oportunizar a inclusão dos alunos com deficiência em todas as atividades da escola; e orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional. (TAVARES, 2020, p.38).

Na prática, a definição e condução de estratégias pedagógicas para o trabalho com Oliver era responsabilidade da professora de apoio. A nova tarefa representava para ela um lugar do não saber, pois os conhecimentos construídos durante o Curso de Graduação em Educação Especial, que na teoria pareciam completos, agora se mostravam insuficientes para garantir o apoio adequado ao aluno. Havia a necessidade de orientações mais práticas para condução do seu trabalho, "detectou-se a necessidade de implementação de formação continuada em serviço com vistas a aprimorar e capacitar os servidores para o melhor desempenho de suas atribuições" (TAVARES, 2020, p.93).

O seu trabalho no apoio à inclusão de Oliver resumia-se mais no cuidado e pouco se fazia quanto à implementação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Embora estivesse na sala de aula, o aluno não realizava as atividades e não interagia com o restante da turma, apenas ouvia as explicações dos professores regentes.

A professora de apoio lia os textos para o aluno, apresentava figuras relacionadas aos conteúdos. Algumas vezes ela levava Oliver à biblioteca e lia para ele livros de literatura, porém o aluno nunca manifestava respostas de aprendizagem, nem na sala de aula, nem na biblioteca. Às vezes expressava um sorriso, às vezes chorava. Essas eram as únicas formas de manifestações expressas por ele.

Em outra parte do tempo do horário das aulas, mais próximo do intervalo, a professora levava Oliver até a sala de descanso, localizada na biblioteca, onde havia um colchão e era deitado, quando necessário. Ali, a professora de apoio também se responsabilizava pela higiene pessoal do aluno (como a troca de fraldas) e pela alimentação, que era em forma líquida, preparada pelas profissionais que trabalhavam na cozinha da Escola. Segundo Tavares (2020):

> Um desafio que se apresenta nas escolas da circunscrição da SRE/Paracatu de acordo com relato da Analista Educacional do SAI é justamente quando o professor não consegue atuar conforme orientação da legislação, sendo

> confundido como um cuidador do estudante, o que o impede de realizar o apoio pedagógico à escolarização do estudante (TAVARES, 2020, p. 92).

O aluno simplesmente estava na escola, como um "lugar de ficar". Ninguém da escola estava preparado para atendê-lo, nem mesmo a professora de apoio. Ela se sentiu limitada, sem apoio, com poucos conhecimentos específicos sobre paralisia cerebral e ferramentas de acessibilidade para desenvolver estratégias pedagógicas para aquele aluno.

Diante o desafio, no ano de 2018, a SRE/MG ofertou à professora de apoio um curso de comunicação alternativa e tecnologia assistiva. A partir da formação, a professora passou a utilizar com o aluno recursos em áudio/vídeo e pranchas de comunicação alternativa[4] que, por meio do acesso a diversas figuras, tentou fazer com que ele expressasse os seus desejos e necessidades. Oliver não respondeu às estratégias.

Nos anos seguintes, o trabalho da professora de apoio com Oliver seguiu nos parâmetros do cuidado e estimulação sensorial por meio de leituras e músicas. Acredita-se que nesse caso seria fundamental uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, para trabalhar em colaboração com a professora de apoio e professores regentes para adaptar o ambiente de aprendizado e desenvolver de suporte acolhedor e inclusivo. Conforme Silva, Endres e Sangalli (2020, p.7), o apoio à inclusão não se limita a um profissional específico, mas se concretiza na construção de uma rede de apoio que inclua aspectos humanos e materiais didáticos adaptados, caso o aluno possua uma complexidade maior.

No ano de 2020, infelizmente Oliver veio a falecer, vítima da COVID-19. O trabalho desenvolvido com ele deixou para a escola a reflexão de que o professor de apoio é um dos agentes de acessibilidade, mas que sozinho não é capaz de garantir a inclusão.

Conforme Mendonça e Neto, 2019, p.120), a qualificação da prática docente do professor de apoio permanente em sala necessita de maiores ponderações e aprofundamentos investigativos, além da necessidade de dar relevo a algumas concepções que ainda permeiam esta prática.

4.2 Vivência da professora de apoio na inclusão de um aluno autista

[4] As pranchas impressas de comunicação alternativa são dispositivos de Tecnologia Assistiva e que podem ser usadas como sistema alternativo de comunicação para alunos com dificuldades na comunicação oral, como aqueles com paralisia cerebral. Por meio do acesso a diversas figuras, podem-se apontar situações que expressam os desejos e necessidades de seus usuários.

A segunda vivência pedagógica da professora de apoio foi no processo de inclusão de um aluno com o transtorno do espectro do autismo, do 5º ano, durante o ano letivo de 2021. Túlio (nome fictício), tinha dez anos e assim como Oliver, já havia passado pela experiência de ter o suporte de uma professora de apoio na sala de aula. Na sua cidade de origem, Belo Horizonte, a escola da rede estadual na qual estudava desde o primeiro ano disponibiliza o recurso. A mãe de Túlio, conhecia bem as demandas do filho e sabia que tipo de apoio a escola deveria oferecê-lo, o que contribuiu para a construção das estratégias pedagógicas acessíveis. Conforme Silva (2016, p.23) "a inclusão pode estar vinculada à trajetória acadêmica anterior e a conhecimentos acerca dos direitos educacionais".

Durante todo o ano letivo a professora de apoio compartilhou a mesma sala de aula com uma única professora regente e a sinalização de um trabalho em parceria ocorreu desde o início. A professora regente tinha clareza do seu dever ético de ensinar a todas as crianças, independente de suas condições e sabia que para cumprir com a sua obrigação era necessário contar com a parceria do trabalho da professora de apoio. Para Fernandes e Sampaio (2020, p.165), quando o trabalho acontece de forma colaborativa entre esses agentes (professor regente, professor de apoio e família) o professor de apoio assume um papel fundamental, no sentido de contribuir para o sucesso escolar dos alunos com deficiência (FERNANDES; SAMPAIO, 2020, p. 165).

Nesse sentido, a vivência pedagógica da professora de apoio no trabalho com Túlio contribuiu para definir melhor o trabalho do profissional na escola, delineando o seu percurso enquanto professora de apoio à inclusão de alunos com deficiência. Suas atividades docentes envolveram adaptações de materiais concretos, para que o aluno pudesse se apropriar dos conteúdos; estímulo à comunicação e ao aprendizado da linguagem expressiva; orientação à família, valorizando o seu envolvimento e participação nas atividades desenvolvidas pelo aluno na escola e em casa. Para Mendonça e Neto (2019):

> A atuação deste professor faz a diferença quando ele trabalha em parceria com o professor regente, visando favorecer ao aluno com deficiência na aprendizagem dos conteúdos ministrados, pois é o interlocutor entre o docente que ministra a aula e o aluno que está sendo assistido, favorecendo desta maneira a permanência do aluno deficiente na sala de aula como parte de um processo de aprendizagem, onde todos aprendem independentemente de serem ou não deficientes.(MENDONÇA; NETO, 2019, p.122)

Na sala de aula, ela observava diariamente as necessidades que o aluno apresentava e

em parceria com o professor regente foi estabelecendo uma rotina de apoio. Definiu-se a hora de intervir e o tipo de apoio para cada demanda apresentada, cuidando sempre para que o aluno desenvolvesse a sua autonomia. Por exemplo, quando havia muito barulho ou não era compreendido, Túlio ficava agitado e empurrava a carteira. Então a professora de apoio se aproximava, o ajudava a se acalmar e a voltar a participar da aula. Sempre era necessário conversar e utilizar materiais concretos e estimulação visual.

> O professor de apoio deve partir do pressuposto que o aluno autista pode ter comorbidade e necessita trabalhar a autonomia do aluno, autonomia não significa fazer sozinho, mas que ele possa contar com apoio quando for necessário (SILVA; ENDRES; SANGALLI, 2020, p.8).

As observações, avanços e dificuldades eram registradas no PDI. Conforme Silva, Endres e Sangalli, a atualização desse documento é fundamental para o atendimento pedagógico do aluno com o transtorno do espectro do autismo no ensino regular, garantindo o pleno acesso ao currículo.

A professora de apoio acompanhou o aluno em todas as atividades propostas pela professora regente, que sempre utilizava de jogos e materiais concretos. O trabalho em parceria se dava também na definição de estratégias pedagógicas que contribuíssem para o acesso do aluno aos conteúdos e para a interação com os demais colegas. As aulas eram divertidas e motivadoras para toda a turma (alunos com e sem deficiência). O aluno aprendeu de acordo com o que estava proposto em seu PDI. Se destacou em matemática, pois os jogos permitiram a ele explorar habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Túlio era aluno de duas professoras, que como uma orquestra completavam e faziam o som ecoar em toda a classe por meio da consolidação da prática inclusiva. Segundo Carvalho (2009, p.53) uma das funções do professor de apoio é apoiar os docentes na concepção e implementação de estratégias inclusivas, o que foi concretizado nessa vivência.

Quanto à equipe pedagógica da Escola, ela não interferiu nas atividades desenvolvidas pela professora de apoio, como por meio de reuniões para orientar a condução do trabalho, acreditando que estava tudo bem com a inclusão do aluno.

Apesar de considerar que fez um bom trabalho, a professora de apoio sentiu falta de um espaço para refletir a sua atuação docente, que a possibilitasse buscar conhecimentos específicos sobre o transtorno do espectro do autismo e sobre práticas de acessibilidade específicas e também para compartilhar seus novos saberes e seus tantos desafios e dúvidas

que ainda permanecem e a inquietam. O professor de apoio deve ser detentor de conhecimentos específicos como código de linguagens e técnicas que possibilitem ao aluno o aprendizado dos conteúdos ensinados (MENDONÇA; NETO, 2019).

Assim, um dos maiores desafios que a professora teve nesse processo diz respeito às características e às demandas específicas de Túlio. Ela e a professora regente inicialmente não tinham conhecimentos suficientes sobre o que é o transtorno do espectro do autismo e de que maneira deveriam organizar a sala e adaptar as aulas, bem como quais metodologias utilizar. Só depois de um tempo de convívio, foram conhecendo o aluno e identificando seu pensamento concreto, os desafios apresentados na comunicação e as dificuldades para compreender metáforas e brincadeiras que aconteciam na turma.

O final do ano letivo de 2021 chegou e Túlio foi para o sexto ano. Agora teria não mais duas professoras, mas várias. Poderia a complexidade da atuação do professor de apoio aumentar, nos anos finais do ensino fundamental? Algo a ser investigado. Acredita-se que as duas professoras construíram conhecimentos a partir da prática.

Nos dois anos seguintes a professora de apoio trabalhou na sala de aula de um aluno com deficiência múltipla (visual e intelectual), a experiência será relatada a seguir.

4.3 Vivência da professora de apoio na inclusão de um aluno com deficiência múltipla (visual e intelectual)

Nos anos de 2022 e 2023 o trabalho da professora Maria das Graças foi no apoio à inclusão de Joaquim, aluno com deficiência múltipla (visual e intelectual), no 7º e 8º ano do ensino fundamental, respectivamente. Ela compartilhou a sala de aula com mais nove professores em cada um dos dois anos.

O aluno fazia parte de uma turma de 28 alunos (7º ano) e de uma turma de 30 alunos (8º ano), era frequente às aulas e tinha boa relação com os colegas e professores. Em seu PDI constavam o registro: do tamanho da fonte utilizada para ampliação de textos, que era 28; da utilização do plano inclinado; da necessidade de fazer as transcrições das imagens e figuras; e da utilização de cadernos de pautas ampliadas como recursos de acessibilidade para atender a sua demanda visual (CID 10-H54). Quanto à sua deficiência intelectual, havia apenas o registro do CID 11, acompanhada de epilepsia CID G40 e a indicação de que ele tinha um atraso mental, memória de curto prazo e fazia uso de medicação. Muito pouco a escola sabia

sobre como lidar com alunos com demandas da ordem da deficiência intelectual, o que implicou dificuldade à professora de apoio para estabelecer estratégias pedagógicas. Para Mendonça e Neto (2019),

> É necessário estudar as diretrizes do desenvolvimento humano para que, a partir daí, se possa compreender como acontecem os processos cognitivos. Conhecendo-os, os educadores poderão estudar os processos de atraso da criança com deficiência intelectual, verificando o que é peculiar em cada um destes sujeitos com quem se está lidando (MENDONÇA; NETO, 2019, p.117).

De acordo com as autoras, a deficiência intelectual desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular e construir conhecimentos. Joaquim, por ter também deficiência intelectual, tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Neste sentido, a professora de apoio teve dificuldades para ajudá-lo a construir conhecimento como os demais colegas da sua turma e demonstrar a sua capacidade cognitiva. A formação que ela tinha sobre as características dos alunos com deficiência intelectual não foram suficientes.

Assim, o trabalho da professora de apoio e dos professores regentes oferecidos ao aluno foi, quase que exclusivamente, no atendimento às suas demandas da ordem da deficiência visual. Silva (2016) nos chama a atenção para a importância de não fragmentar o aluno, mas considerá-lo como um sujeito que pode apresentar várias demandas, do campo de deficiência ou não.

O trabalho da professora de apoio se dava basicamente de três formas: a) adaptar materiais para um formato acessível para atender à demanda da sua deficiência visual; b) apoiar o aluno na sala de aula na compreensão dos conteúdos e leitura de textos (no quadro e no livro); e, criar mecanismos para que o aluno se integrasse educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os conteúdos do conhecimento (MENDONÇA;NETO, 2019).

Quanto à adaptação de materiais, na maioria das vezes não dava tempo de reunir com todos os professores para fazer um planejamento prévio. Então, a professora de apoio insistia em saber qual seria o assunto abordado na próxima aula. Mediante a informação, ela procurava uma atividade coerente com o conteúdo e fazia a ampliação do texto, usando figuras, imagens, material concreto e vídeos, de maneira que quando o assunto fosse abordado na aula, o aluno pudesse entender. A responsabilidade com a aprendizagem do aluno era da professora de apoio, havendo pouca disponibilidade e interferência dos

professores regentes no processo.

A importância do trabalho colaborativo entre professores regentes e professor de apoio é apresentada na Resolução SEE no 4.256/2020, no inciso IV do Art. 8º: cabe a cada professor regente disponibilizar o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes (MINAS GERAIS, 2020, p. 2). A importância do trabalho colaborativo é ainda destacada no parágrafo único da normativa:

> Parágrafo único. O processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado. (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

Desta forma, a maior dificuldade vivenciada pela professora foi a demora no envio do material de aula pelos professores regentes à ela, para que pudesse fazer a adaptação. Alguns professores até mesmo nunca enviaram. Assim, Joaquim não recebia o material didático acessível para participar das aulas, o que pode ter acarretado prejuízos à sua aprendizagem. Para Silva (2016):

> O fato demonstra que a cultura institucional inclusiva ainda estava se fortalecendo e apresentava desafios de ordem atitudinal e organizacional. É preciso acompanhar de que forma cada sujeito envolvido no processo educacional responde às ações de acessibilidade e de inclusão implementadas (SILVA, 2016, p.98).

Para minimizar os prejuízos no acesso ao conteúdo, outra estratégia utilizada pela professora de apoio foi copiar do quadro os conteúdos registrados pelos professores no momento da aula. A cópia era feita no caderno de pautas ampliadas, para que o aluno pudesse ler. Algumas vezes ela apenas lia para o aluno as informações do quadro ou do livro didático.

As reuniões sobre o aprendizado de Joaquim aconteciam durante as reuniões de módulo II, principalmente em conselho de classe. Os professores regentes, demonstravam preocupação com o aprendizado do aluno, porém ignoravam que ele não conseguia absorver todos os conteúdos no mesmo nível que os demais alunos, por causa de sua deficiência intelectual e tinham a plena convicção de que a responsabilidade da sua aprendizagem era da professora de apoio. Depois de dois anos de trabalho nada mudou, Joaquim continuou sendo aluno apenas da professora de apoio e as intervenções não aconteciam a partir de um planejamento compartilhado. A professora de apoio sabe qual é o seu papel, porém, as

barreiras existentes têm dificultado a sua atuação enquanto agente de inclusão.

Fernandes e Sampaio (2020) nos alerta sobre os critérios que devem ser estabelecidos no planejamento da adaptação curricular:

> Os critérios para qualquer adaptação curricular vão além dos materiais xerocados ou atividades, recortes de figuras. Todo o planejamento é feito desde a chegada desse aluno na Escola, sendo ele todos os dias, onde se realiza a organização do ambiente, confecções de materiais para dar suporte do que o aluno necessita para estudar. (FERNANDES; SAMPAIO, 2020, p.173).

Assim, identificar tais dificuldades deve ser o ponto de partida para compreender os desafios vividos pelo professor de apoio para a efetivação do seu trabalho no processo de inclusão do aluno. Embora o aluno não recebesse o material acessível com antecedência, a professora de apoio criava estratégias de suporte para que ele tivesse acesso ao conteúdo e aprendesse, o que revela o seu compromisso com a inclusão do aluno. Porém, não havia um trabalho em parceria, o que pode ter comprometido a plena inclusão do aluno.

Para Silva, Endres e Sangalli (2020) os professores, de apoio e da sala regular, devem sempre discutir sobre o planejamento, os conteúdos, as adaptações, as formas de avaliação, e os procedimentos, portanto o diálogo é fundamental. Portanto, a efetivação da política de inclusão dos alunos com deficiência exige planejamento de toda a estrutura pedagógica, física e administrativa da escola (GLAT, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho de conclusão de curso, o sentimento despertado é o de inquietação. A clareza da definição do fazer docente do professor de apoio ainda é mal compreendido na Escola lócus da experiência vivenciada e relatada. Acredita-se ser necessária uma sensibilização de toda a equipe escolar e formação adequada quanto à educação especial inclusiva. Essa articulação deve ser mediada na escola pela supervisora pedagógica e pela direção.

As experiências vivenciadas pela professora de apoio à inclusão de Oliver, Túlio e Joaquim foram distintas. A pesquisa nos dá indicativos de elementos que são essenciais para entendre a forma de atuação desse profissional na escola, quais sejam: o papel da família,

enquanto conhecedora das demandas específicas e dos direitos da criança; a formação que o professor regente tem sobre inclusão de alunos com deficiência; a formação contínua para o professor de apoio, considerando que cada aluno é único; o apoio e acompanhamento da equipe de especialistas da escola; e o último, em alguns casos, somente a atuação do professor de apoio não será suficiente, requer um acompanhamento com outros profissionais, por meio de uma equipe multidisciplinar.

Considera-se que o maior desafio para o exercício do trabalho do professor de apoio é a carência de formação profissional específica e permanente para todos os professores (FERNANDES; SAMPAIO, 2020). A formação continuada em educação inclusiva parece dizer respeito apenas ao professor de apoio, o que contradiz os objetivos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2008.

REFERÊNCIAS

BRASIL - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9.394/1996.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília: SEESP, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf. (Acesso em: 26/10/2023)

DRUMMON, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira; OLIVEIRA, André Luís; BORGES; Fábio Alexandre. Identidades do professor de apoio da educação especial e suas

percepções acerca do ensino e aprendizagem de matemática. In: Revista Valore, Volta Redonda, 6 (Edição Especial): 1348-1361, 2021.

FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Professor de Apoio e suas atuações da Rede Estadual de Minas Gerais: Exemplo de caso. In: Revista Mirante, Anápolis (GO), v. 13, n. 2, dez. 2020. ISSN 1981-4089.

GARCIA, Rosalva Maria C.; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

GLAT, Rosana. Inclusão Total: Mais uma Utopia? In: Revista Integração 20: 26-28, Brasília, DF, 1998.

KASSAR, Mônica de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos; NETO, Wenceslau Gonçalves. Educação inclusiva: a atuação do professor de apoio. In: Poíesis Pedagógica, Catalão-GO, v. 17, 111-125, e-57909, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

PLETSCH, M. D. Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: estudo sobre as políticas públicas de inclusão escolar nos municípios da Baixada Fluminense. Projeto de Pesquisa com financiamento CNPq, 2009.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI- Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.

SILVA, F. B.; ENDRES, M. C. A. G.; SANGALLI, M. T. O professor regente e o professor de apoio em sala de aula inclusiva / Regent teacher and support teacher in inclusive classroom. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 64395–64406, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-031. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16022. Acesso em: 8 nov. 2023.

SILVA, Marcilene Magalhães da. Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. 2016. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

SOARES, José Francisco; MAROTTA, Luana. Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro. In: VELOSO, Fernando et al. (orgs.). Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 73-91.

Tavares, Vânia Ferreira. A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 137 f. 2020.

Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em: https://www.google.com.br/#q=Guia+de+Orienta%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial+na+rede+estadual+de+ensino+de+Minas+Gerais.+ Acesso em 01/05/2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.