



AMANDA BURCHERT

**O PROFISSIONAL DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO PÚBLICO
FUNDAMENTAL**

CANOAS, 2018

AMANDA BURCHERT

**O PROFISSIONAL DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO PÚBLICO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Denise Macedo Ziliotto

Canoas, 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F383g Burchert, Amanda.
O profissional de apoio no processo de inclusão de aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental [manuscrito] / Amanda Burchert. – 2018.
118 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.
“Orientação: Prof. Dra. Denise Macedo Ziliotto”.

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Ensino fundamental.
4. Educação especial. I. Ziliotto, Denise Macedo. II. Título.

CDU: 376

Bibliotecário responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

AMANDA BURCHERT

**O PROFISSIONAL DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO PÚBLICO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Denise Macedo Ziliotto.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Denise Macedo Ziliotto (orientadora)
Universidade La Salle

Prof^a Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi
Universidade Federal de Santa Maria

Prof^a Dra Vera Lucia Felicetti
Universidade La Salle

Prof^a Dra Maria de Lourdes Borges
Universidade La Salle

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecer a Deus, por todas as pessoas incríveis que tenho ao meu lado e pela vida.

Gratidão pelos meus pais, Olavo e Roseli, que sempre me incentivaram e nunca mediram esforços para me ajudar, me compreenderam, rezaram e sempre me encheram de muito amor. O meu obrigado também ao meu irmão Max, que apesar das brigas, me ajudou muito e compartilhou das minhas angústias e medos.

Ao Matheus, meu namorado, por todo apoio nos momentos em que achei que não conseguiria, por me motivar, ajudar e também me compreender. Obrigado por estarem ao meu lado e serem meu porto seguro. Essa conquista também é de vocês.

O meu obrigado a minha orientadora e amiga Denise. Obrigado por me proporcionar todas essas experiências e aprendizagens. São quatro anos ao teu lado e não há palavras que expressem toda gratidão e carinho que tenho por ti. Obrigado pelos puxões de orelha, pelas conversas inspiradoras, por confiar e acreditar em mim.

A Cintia minha mãe nessa trajetória, obrigado por dividirmos nossas vidas, alegrias, tristezas e o nosso mate. Muita energia positiva e purpurina pra nós. A Mara, o César, a Kelly, o Henrique e a todo grupo de pesquisa, pelas experiências, pelas discussões enriquecedoras, pelo chimarrão no fim do dia e por todo apoio e incentivo.

A todas as minhas professoras desde o ensino infantil à pós-graduação. Em especial a minha banca Prof Dra Maria de Lourdes, minha madrinha da graduação, Prof Dra Vera Felicetti e Prof Dra Fabiane Bridi, por aceitarem fazer parte deste momento e pelas contribuições significativas.

A equipe do Super Schwalm, que nesses dois anos me apoiou e foram compreensíveis com minhas ausências, além de me incentivarem a seguir em frente. Em especial as minhas amigas que me escutaram falar muito, explicando várias vezes o que é o profissional de apoio e estar sempre gritando pela inclusão.

Aos meus cunhados Felipe e Gustavo, que atuaram como profissionais de apoio e mesmo com as dificuldades buscavam sempre o melhor para os alunos. Vocês dois tem parte nessa pesquisa. Por fim agradeço a todos meus amigos, familiares, vizinhos, pessoas muito importantes para mim, que me escutaram, me motivaram e sempre acreditaram nos meus sonhos.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a atuação dos profissionais de apoio (PA) no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental. A normativa jurídica relativa ao profissional de apoio é recente e demanda especificidades, observando-se que as funções desenvolvidas por este profissional são diversas nos diferentes contextos escolares em que ocorrem. Inicialmente apresenta-se o mapeamento das produções acadêmicas relativas ao objeto de pesquisa, seguido das contribuições teóricas norteadoras atinentes à inclusão escolar e aos dispositivos legais referentes ao profissional de apoio presentes em documentos federais, estaduais e municipais. A pesquisa possui natureza qualitativa e exploratória, e teve como instrumentos para coleta de dados entrevistas com profissionais de apoio, documentos escolares e jurídicos. O campo de investigação escolhido remete-se às escolas de ensino fundamental públicas localizadas em cinco municípios da região centro sul do estado do RS, sendo os resultados analisados sob a perspectiva hermenêutica. Os resultados indicam a predominância de estudantes de graduação como estagiários ou monitores para atuarem como PAs, não havendo identificação ou escolha inicial do trabalho com educação especial. O atendimento é direcionado a um ou dois alunos em sala de aula, abarcando atividades de planejamento, adaptação e produção de materiais, ensino, caracterizando uma condução pedagógica no apoio realizado. Observa-se que a relação dos alunos atendidos com o professor, com os colegas e demais participantes da escola é restrita, bem como as potencialidades de aprendizado dos estudantes, na avaliação das PAs. O contexto da atuação do profissional de apoio investigado evidencia a criação de dispositivos legais muitas vezes desacompanhados de políticas que assegurem a inclusão, de modo que a criação de cargos e recursos não fragmente a proposta de atendimento ao aluno da educação especial, mas contrariamente, concretize uma possibilidade e atuação multiprofissional em rede.

Palavras-chave: Escolas Públicas. Inclusão. Profissional de apoio.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to analyze the performance of support professionals (PA) in the process of inclusion of public-targeted students of special education in fundamental public education. The legal regulations regarding the support professional are recent and demand specifics, observing that the functions developed by this professional are diverse in the different school contexts in which they occur. Mapping the academic productions related to the research object, followed by the theoretical contributions regarding school inclusion and the legal provisions related to the support professional present in federal, state and municipal documents. The research has qualitative and exploratory nature, and had as instruments for data collection interviews with support professionals, school and legal documents. The chosen field of research is referred to the public elementary schools located in five municipalities in the south central region of the State of Rio Grande do Sul, and the results are analyzed from a hermeneutic perspective. The results indicate the predominance of undergraduate students as trainees or monitors to act as PAs, with no identification or initial choice of work with special education. The attendance is directed to one or two students in the classroom, covering activities of planning, adaptation and production of materials, teaching, characterizing a pedagogical conduction in the support made. It is observed that the relation of the students attended with the teacher, with the colleagues and other participants of the school is restricted, as well as the learning potential of the students, in the evaluation of the APs. The context of the work of the support professional investigated evidences the creation of legal devices often unaccompanied by policies that ensure inclusion, so that the creation of positions and resources does not fragment the proposal of assistance to the student of special education, but, concretely possibility and multiprofessional network.

Keywords: Public Schools. Inclusion. Professional support

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UNILASALLE – Universidade La Salle

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

EBSCO – Elton B. Stephens Company

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

PA - Profissional de Apoio

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.....	13
QUADRO 2.....	14
QUADRO 3.....	15
QUADRO 4.....	15
QUADRO 5.....	17
QUADRO 6.....	31
QUADRO 7.....	44

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. REVISÃO TEÓRICA/CONCEITUAL DO OBJETO DE PESQUISA.....	13
2.1 Produções Científicas atinentes ao Profissional de Apoio.....	19
3. CONTEXTOS INCLUSIVOS E A CONSTRUÇÃO DE APOIOS.....	25
3.1 Cenários da Educação Inclusiva.....	25
3.2 Marcos Legais da Educação Inclusiva.....	28
3.3 Dispositivos para a Educação Inclusiva.....	32
3.4 O professor de Apoio.....	34
4. O PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO.....	37
5. PERCURSO INVESTIGATIVO.....	41
5.1 Caracterização do Estudo.....	41
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	44
6.1 O apoio escolar nos documentos legais dos municípios.....	45
6.2 Atuação como profissional de apoio.....	49
6.3 O profissional de apoio e o aluno público-alvo da Educação Especial.....	60
6.4 Profissional de Apoio como mediador do processo de interação.....	63
6.5 Diversidade de experiências do profissional de apoio.....	67
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	86
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	87
APÊNDICE A - NORMATIVAS LEGAIS.....	89

1. INTRODUÇÃO

Pensar em inclusão lembra o quão diversificado é o ser humano, mesmo que tendo direitos iguais, todos são diferentes física, mental e socialmente. Todas essas diferenças devem ser respeitadas e estarem presentes nos momentos de interação em sociedade e essencialmente na educação escolar (MACEDO *et al.*, 2014). Para isso, no ambiente educacional é importante pensar nos alunos como indivíduos em crescimento e que estão desenvolvendo e vivendo seus processos de ensino e aprendizagem de acordo com suas diferenças (SILVA, MACIEL, 2011). O autor ainda acrescenta que é importante salientar que inclusão não se resume a projetos, escritos em papéis. Vai além das necessidades de cada pessoa e de lugares ditos como regulares ou especiais. Incluir é fazer o que é direito e essencial para cada pessoa, respeitando os momentos de sua vida, as suas diferenças e capacidades.

Segundo Frohlich (2018), pode-se compreender a inclusão como a necessidade de fazer com que as pessoas participem das diferentes ações, implicando a participação de todos sendo, portanto, difícil dizer quem são os excluídos. A palavra exclusão é usada para compreender o outro da inclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2011):

[...] excluídos refere-se àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade. Se os espaços sociais não são ocupados por todos, é porque alguns, em seu próprio benefício, operaram uma intervenção espúria, uma distribuição anômala. Incluir significa, então, restaurar uma ordem natural perdida, isso é, voltar a um estado original que seria próprio do mundo e, bem por isso, da própria natureza dos seres humanos (p.122)

De acordo com o censo escolar de 2017 (INEP, 2018) as matrículas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na Educação Básica aumentou nos últimos anos. O percentual de alunos incluídos em sala de aula regular em 2013 era de 85,5% e no ano de 2017 foram 90,9% de inclusões. No ensino fundamental os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns correspondem a 87,0%. Se o número de sujeitos incluídos é representativo,

torna-se importante analisar como este processo tem sido vivenciado e a sua efetividade.

A exclusão ainda existe em muitas escolas, ancorada em ideias de pessoas que não enxergam a capacidade dos sujeitos, em vencer suas dificuldades e deficiências, e em serem capazes de contribuir para que a vida em sociedade seja mais solidária (MACEDO *et al.*, 2014). E para que este cenário se efetive e realmente exista inclusão, algumas políticas têm oportunizado recursos para garantir o aprendizado e a escolarização dos estudantes. Dentre os dispositivos engendrados neste processo de construção inclusiva, destaca-se o profissional de apoio, objeto de pesquisa deste projeto, proporcionando suporte aos alunos público-alvo da educação especial incluídos no ensino regular. Ainda recente em sua experiência e consequente análise, o profissional de apoio é alguém muito próximo e decisivo no acompanhamento do estudante. A função e atuação do profissional de apoio não estão claramente definidas, e há divergência entre os documentos legais e a sua atuação na prática. Indicando que este serviço precisa ser revisto e adequado para ser efetivo no contexto escolar inclusivo. Fonseca e Bridi (2016) constataram o número reduzido de publicações que se referem a este profissional, justificado pelo fato de ser um contexto novo no espaço escolar.

Assim esta dissertação é fruto da inquietação da pesquisadora ao pensar sobre inclusão e exclusão no contexto escolar. No trabalho de conclusão de curso da graduação em Gestão de Recursos Humanos desenvolveu investigação sobre as relações de trabalho em Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), aproximando-se ao tema da inclusão. Através da inserção em grupo de pesquisa do PPG em Educação em 2016 contribui para o desenvolvimento de investigações sobre o mundo do trabalho para profissionais com deficiência visual e sobre a trajetória de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Pelas discussões no grupo de pesquisa surgiu o questionamento sobre o profissional de apoio e também o desejo de compreender mais sobre o assunto, pois a pesquisadora conhecia estudantes de Ensino Médio que atuavam como apoios aos alunos com deficiência na região onde reside, distante da área metropolitana.

A partir do ingresso no mestrado em Educação em 2017, delinea-se a pergunta norteadora da dissertação: Como ocorre a atuação dos profissionais de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental?

Partindo dessa inquietação o objetivo geral da investigação é analisar a atuação dos profissionais de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental. E os objetivos específicos são: conhecer os instrumentos e recursos utilizados pelos profissionais de apoio; identificar quem são os profissionais que atuam como apoio à inclusão nas escolas da Educação Básica da região eleita para pesquisa; e realizar mapeamento das normativas atinentes à oferta do profissional de apoio existente no âmbito municipal, estadual e federal.

Para a consecução dos objetivos foi desenvolvida pesquisa qualitativa exploratória em escolas de Ensino Fundamental públicas localizadas em cinco municípios da região centro sul do estado do Rio Grande do Sul. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas com profissionais de apoio e documentos escolares e jurídicos, analisados sob a perspectiva hermenêutica, que privilegia a constante e múltipla interpretação dos dados. A dissertação inicialmente apresenta o mapeamento das produções que refletem o objeto de pesquisa, o cenário da educação inclusiva e os dispositivos legais atinentes. Segue a descrição do método de investigação, a apresentação do campo empírico, e a apresentação da análise dos dados obtidos. As considerações finais buscam responder aos objetivos propostos e ainda evocar novos questionamentos e contribuições relativos à temática desenvolvida.

2. REVISÃO TEÓRICO/CONCEITUAL DO OBJETO DE PESQUISA

Inicialmente foi mapeada a produção científica atinente ao objeto de pesquisa em bases de dados das seguintes plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Elton B. Stephens Company (EBSCO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram utilizados os seguintes descritores - professor de apoio, deficiência e escola - tendo como filtro a presença destes no resumo das produções. A seguir são apresentados os resultados obtidos nesta etapa da pesquisa.

Na base de dados SCIELO é possível identificar um grande número de ocorrências ao se pesquisar os descritores separadamente. Porém, ao combinar os três, somente são encontradas duas publicações.

QUADRO 1 – Consulta aos periódicos SCIELO

Palavra-chave 1	Total de ocorrência	+ Palavra-chave 2	Total de ocorrência
Escola	19.935		
Deficiência	5.827		
Profissional de apoio	691	Escola + deficiência	2

Fonte: <http://search.scielo.org/?lang=pt> Acesso em: 25 de abril de 2018

A primeira menção refere-se ao artigo intitulado Opinião de professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual, e versa sobre sexualidade e educação sexual de alunos com deficiência intelectual. A pesquisa descritiva-analítica, do tipo exploratória, foi realizada com professores que atuam com alunos com deficiência intelectual do ensino infantil ao médio de vários estados do Brasil. Nos resultados emergiram duas vertentes de análise: sexualidade do aluno com deficiência intelectual e educação sexual para alunos com deficiência intelectual. Os resultados apontaram que os professores percebem a necessidade de abordar a educação sexual em sala de aula, considerando importante também o

investimento na formação continuada dos docentes (MAIA, REIS-YAMAUTI, SCHIAVO, CAPELLINI, VALE, 2015).

O segundo artigo é intitulado Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares e teve por objetivo investigar como é a atuação dos docentes de educação física com os alunos com deficiência nas classes regulares. Os resultados da investigação em relação à inclusão dos alunos nas aulas de educação física foram positivos, porém alguns dados apontam que fatores como sexo e tempo de atuação do professor com alunos de inclusão dificultam essa atuação. A pesquisa aponta a falta de incentivo e apoio por parte da escola para auxiliar no processo inclusivo (GREGUOL, MALAGODI, CARRARO, 2018.)

Ao serem pesquisadas as produções na base de periódicos da Capes, nenhum resultado foi encontrado referente aos três descritores, tendo como critérios os descritores estarem presentes no assunto, título ou resumo:

QUADRO 2 – Consulta aos Periódicos da Capes

Palavra-chave 1	Ocorrência	+Palavra-chave 2	Ocorrência
Escola	65.613		
Deficiência	15.809		
Profissional de apoio	3.315	Escola + deficiência	0

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 25 de abril de 2018

Na pesquisa realizada na base de dados EBSCO com os três descritores, foi encontrado um único resultado. Trata-se do artigo de Pinheiro e Mascaro (2016), que constitui um estudo sobre inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual sob a perspectiva da bidocência, entendido como trabalho colaborativo entre

professores da sala comum com professores da Educação Especial. O artigo analisa um projeto de bidocência em escola de Ensino Fundamental, entendendo que este possa colaborar para a criação de diretrizes pedagógicas relativas à inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

QUADRO 3 – Consulta a Base de dados EBSCO.

Palavra-chave 1	Ocorrência	+ Palavra-chave 2	Ocorrência
Escola	13.791		
Deficiência	1.574		
Profissional de apoio	43	Escola + deficiência	1

Fonte: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/search/basic?sid=f41def0a-9f72-4738-ba8b-94ab449627f7%40sessionmgr101&vid=13&hid=102> Acesso em: 28 de abril de 2018

Na pesquisa realizada na base de dados de teses e dissertações da Capes, foram evidenciados três resultados contendo os descritores, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

QUADRO 4 – Consulta ao banco de Dissertações e Teses da Capes

Palavra-chave 1	Ocorrência	Palavra-chave 2	Ocorrência
Profissional de apoio	986.858		
Deficiência	14.062		
Escola	84.427	Profissional de apoio + deficiência	7

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/> Acesso em: 25 de nov de 2018.

Portalette(2017) pesquisou sobre o profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar. Buscou compreender as especificidades do profissional de apoio. Sua pesquisa foi qualitativa e teve como

campo empírico uma escola municipal de Santa Maria. Através da categorização dos dados, a pesquisadora teve como resultados, a participação do profissional de apoio no âmbito pedagógico e a necessidade de formação para atuar com o público-alvo da educação especial.

Barbosa (2018) pesquisou sobre o ingresso dos alunos com transtorno do espectro autista na rede regular de ensino. Baseada na perspectiva materialista histórico dialético com enfoque na psicologia histórico cultural e na pedagogia histórico crítica. A pesquisa foi analisada em eixos temáticos: processo de escolarização para estudantes com Transtorno Espectro Autista; interação entre profissionais da escola e estudantes; e, movimentos produzidos pela/na escola por meio da tessitura na pesquisa participante. Entre os resultados da pesquisa, encontra-se como barreira para a escolarização do aluno, as ações dos profissionais que atuam junto dele.

Duek (2011) apresentou em sua tese os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes do ensino fundamental que atuam com alunos que possuem necessidades educacionais especiais. Os resultados da pesquisa indicam que os casos de ensino, ao explicitarem situações vivenciadas pelos docentes no cotidiano da escola, ajudam na análise das atividades pedagógicas, constituindo uma contribuição para a formação da educação inclusiva. Araújo (2018) pesquisou os desafios para a efetivação do direito a educação inclusiva, baseado na Meta um da Educação Especial do PME 2015-2025 de Fortaleza (CE). Sua pesquisa de campo foi realizada em cinco escolas que possuíam maior número de deficientes matriculados. Os resultados apontam para a impossibilidade de se determinar a exclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar, identificando como fator negativo a falta de profissionais de apoio.

Silva (2016) desenvolveu em sua dissertação a concepção dos professores e coordenadores do ensino fundamental sobre os processos de avaliação dos alunos com necessidades educacionais. Sua proposta não é pensar uma avaliação especial para os alunos com necessidades especiais, mas questionar sobre quais práticas podem possibilitar a elaboração de ações pedagógicas voltadas para a inclusão escolar. Oliveira (2016) abordou as relações raciais nas práticas pedagógicas na

Educação Infantil. Os resultados avaliaram a implementação da lei 10.693/03 nas práticas pedagógicas, evidenciando efeitos em toda escola, tendo alcance também com relação às crianças negras que possuem deficiência.

Camurca (2017) realizou uma pesquisa qualitativa e exploratória para compreender como a Lei Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, com ênfase na proposta de para Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo, estava sendo implantada. O campo de pesquisa foi na cidade de Fortaleza. Os resultados indicam que mesmo estando garantido nos documentos legais, as dificuldades ainda persistem e impactam no ensino e aprendizagem. Também apontam para uma inclusão incompleta ao não atingir todos os alunos com autismo.

Na biblioteca de dissertações e teses do IBICT, foram encontrados 66 resultados com os três descritores juntos, sendo 46 dissertações e 20 teses. Há repetição de produções, restando 63 resultados após esta verificação, como apresentado abaixo:

QUADRO 5 – Banco de Dissertações e Teses IBICT

Palavra-chave 1	Ocorrência	Palavra-chave 2	Ocorrência	Dissertação	Tese
Profissional de apoio	10.765				
Deficiência	10.369				
Escola	79.135	Profissional de apoio + deficiência	66	46	20

Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/> Acesso em: 28 de abril de 2018.

Após análise das produções, emergiram categorias de análise que congregam os resultados encontrados: inclusão, saúde da pessoa com deficiência, apoio e outros.

A categoria inclusão aborda questões relativas à educação inclusiva - Gasparetto (2001), Silva (2006), Albuquerque (2007), Lúcio (2010), Seabra Junior (2012), Schreiber (2012), Zardo (2012), Teixeira (2014), Lima (2014), Ferreira (2015), Weiss (2015), Sampaio (2017); ao atendimento educacional especializado - Bridi (2011), Porto (2014); às práticas pedagógicas - Martins (2008), Soares (2011), Silva (2014), Dantas (2014), Fernandes (2017); à utilização de tecnologias assistivas - Silva (2014), Calheiros (2015), Almeida (2015); capacitação profissional - Anjos (2006), Gomes-Machado (2012), Moura (2013), Raykil (2014), Alves (2018), Marques (2014), ao ensino superior - Carvalho (2015) e à formação de professores - Ribeiro (2011); Lacerda (2017).

Na categoria saúde da pessoa com deficiência, há dissertações/teses se referem aos processos em saúde relacionados à pessoa com deficiência, sendo eles: atuação de fisioterapeutas - Jorqueira (2006), e trabalho terapêutico/trabalho com as famílias - Pitiá (2002), Miura (2007), Feliciano (2008), Milbrath (2008), Dantas (2009). Sobre a consultoria em deficiência visual ocular e cortical identificou-se Marques (2013), sobre surdocegueira - Figueiredo (2012), e a abordagem sobre cuidadores remete à Moriyama (2017).

Na categoria denominada apoio, Frohlich (2018) versa sobre práticas de apoio, sendo analisadas as normativas nacionais e internacionais de inclusão entre os anos de 1990 a 2015. Carvalho (2016) abordou os sentidos e significado do agente de inclusão escolar, através de uma investigação realizada em município do Estado de São Paulo. Capellini (2004) também pesquisou o ensino colaborativo, investigando classes onde havia alunos com deficiência mental, para avaliar as possibilidades desse ensino colaborativo. Ribeiro (2006) estudou os significados na escola inclusiva, abordando as visões e práticas de professores que vivenciam a inclusão, a partir de entrevistas com professores regentes de classe, professores de apoio e professor itinerante. Duque (2008) também pesquisou sobre o agente de inclusão escolar em escolas do município de São Paulo, analisando criticamente sua atuação e função. Lago (2014) desenvolveu pesquisa sobre o coensino ou ensino colaborativo, avaliando um programa de atendimento educacional onde o professor regular atua juntamente com o professor de educação especial. Araújo (2015)

apresentou a formação do segundo professor no Estado de Santa Catarina, entendido como profissional habilitado para a educação inclusiva e que tem como função apoiar o professor regular.

Na categoria outros, são encontrados resultados dispersos que se referem à temas como escola rural - Medeiros (2010), às políticas de acesso à universidade - Palácio (2012), a formação de professores - Taboas (1993), Moura (2013), Kronbauer (2016); Godeguez (2016), Oliveira (2016) a tecnologia - Brito Filho (2012), Cunha (2014), Oliveira (2015), a Psicologia escolar - Libâneo (2015) e a qualidade do ensino médio Fernandes (2017), sobre o ensino da geriatria - Povinelli (2009), sobre avaliação da prática docente em uma escola de saúde - Esteves (2014), sobre alta hospitalar para sujeitos com doença arterial - Martins (2017) e intervenção precoce - Cândido (2017).

Diante dos resultados encontrados, verifica-se que há recente e restrita produção referente ao profissional de apoio, tornando a pesquisa relevante para contribuir na criação de políticas públicas que possam ajudar em uma inclusão mais efetiva nas escolas.

2.1 Produções científicas no contexto dos PPGs atinentes ao profissional de apoio

Para compreender melhor a atuação do profissional de apoio nas produções científicas presentes dissertações e teses das bases de dados, foram analisadas as produções realizadas no âmbito dos PPGs no Brasil, sendo encontradas na CAPES sete resultados e na BDTD 63 resultados.

São analisadas neste subcapítulo cinco dissertações: Fonseca (2016) Atuação do Profissional de apoio/monitor na rede privada de ensino; Carvalho (2016) Atuação profissional do agente de inclusão escolar; Martins (2011) O profissional de apoio na rede regular de ensino; Lopes (2018) Perfil e Atuação dos profissionais de apoio a inclusão escolar e Portalette (2017) Profissional de Apoio: Práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar.

Portalette (2017) realizou sua pesquisa em uma escola da rede municipal da cidade de Santa Maria, buscando compreender a presença e as especificidades do profissional de apoio. A pesquisa foi de natureza qualitativa e teve como ferramentas para coleta de dados a observação participante – a pesquisadora participou das aulas, observando o PA, o professor e o aluno de inclusão - a entrevista semiestruturada, e diário de campo. A autora também apresentou normativas legais sobre o objeto de pesquisa, trouxe contribuições teóricas sobre a educação especial, formação continuada e sobre o profissional de apoio. Os profissionais de apoio que atuam na escola são professores já formados e também alunos de graduação, têm participação pedagógica em sala de aula, e os professores regentes percebem isso. Deste modo, identifica que falta formação para o PA atuar pedagogicamente, e questiona qual seria a formação ideal para esse serviço.

Fonseca (2016) realiza sua pesquisa em escolas da rede privada do município de Santa Maria, investigando como é a atuação do profissional de apoio-monitor, quem são esses profissionais, quais as atividades que realizam no âmbito escolar e como entendem sua atuação. A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e tendo como participantes profissionais de apoio e uma professora de educação especial. Destaca-se alguns pontos importantes:

A preferência que a escola tem por profissionais vinculados ao campo da educação especial para atuarem como profissionais de apoio/monitores, bem como um entendimento de que estes devem atuar pedagogicamente com os alunos público-alvo da educação especial matriculados na rede regular de ensino. Os sujeitos da pesquisa reconhecem que sua atuação profissional está além das funções específicas de apoio à higiene, locomoção e alimentação, assumindo responsabilidades que extrapolam o que é previsto nas políticas públicas de inclusão escolar. Observa-se que trabalhar como profissional de apoio/monitor não envolve profissão regulamentada e não constitui um campo de saber específico, mas sim uma função dentro do contexto escolar, podendo esta ser exercida por profissionais de diferentes áreas. (FONSECA, 2016, p.75-76)

Outro ponto a destacar em Fonseca (2016) é que as escolas que possuem o profissional de apoio se caracterizam por uma diversidade de possibilidades, que envolvem contratação, folha de pagamento dos profissionais e também as funções que são exercidas na escola. No que se refere ao pagamento e contratação do

apoio algumas escolas se responsabilizam por essa despesa enquanto outras escolas dividem a despesa com os pais do aluno. Ainda nessa questão outras famílias contratam e pagam esse profissional, indicando a falta de responsabilidade da escola, quando é ela que deve ser responsável pelo contrato e pagamento do profissional de apoio.

Fonseca (2016) também apresenta questões sobre a formação educacional dos profissionais de apoio. Em sua pesquisa encontrou profissionais com formação em educação especial, outros cursando a educação especial além de alunos de graduação de diferentes cursos, como psicologia, pedagogia, educação física. Referente às orientações realizadas aos profissionais de apoio, aponta uma variação que também envolve a forma de contratação, os apoios são contratados pela consolidação das leis do trabalho com contrato para instrutor de cursos livres e não para a função que realmente exercem. Em algumas escolas o apoio é gerido pela professora da educação especial, outras pela direção da escola e também alguns profissionais de apoio são coordenados pela família do aluno.

O contexto investigado por Fonseca (2016) é de uma rede de ensino privada que apresenta alguns elementos diferentes do ensino público. Para compreender melhor sobre os contextos do profissional de apoio a pesquisa realizada por Martins (2011) situa-se na rede Municipal da Região Metropolitana de Florianópolis, Santa Catarina. Nas cidades onde realizou a pesquisa a autora encontrou nomenclaturas diferentes para o profissional de apoio: segundo professor, auxiliar de ensino de educação especial e professor. A pesquisadora evidenciou diferentes formas de contratação do profissional de apoio, bem como os critérios de formação exigidos em algumas cidades, pois em algumas os profissionais de apoio atuam com ênfase mais pedagógica, em outras nas questões referentes aos cuidados. Referente à formação, alguns exigem capacitação em educação especial, outros somente graduação; para contratação são realizados processos seletivos específicos ou não específico para a função e também concursos públicos.

As diferentes formas de contratação, formação inicial, atribuições, nomenclaturas ratificam o complexo processo existente para o provimento do cargo de profissional de apoio nas redes municipais pesquisadas e

confere fortes indícios de precarização do trabalho docente ao cargo de profissional de apoio. (MARTINS, 2011, p. 74).

Cada cidade se organiza de forma diferente para estabelecer as funções e também relações de trabalho com o profissional de apoio, visto que não se encontra na legislação quais devem ser as relações de trabalho e a formação para estes profissionais. Martins (2011) considera que em algumas cidades estudadas o número de profissionais de apoio é menor do que o número de inclusões, porém um município conta com mais profissionais de apoio em sala de aula mesmo só possuindo um aluno com deficiência. Neste caso há uma particularidade que se refere ao fato de trabalharem com a nomenclatura professor de apoio e na política de contratação do profissional de apoio da cidade na qual esse professor atua juntamente com o professor regente independente de ter e não alunos com deficiência. A pesquisadora ainda verificou que em algumas cidades o profissional de apoio exerce funções pedagógicas, outras apenas funções de cuidado e também há as que exercem as duas funções juntas. É ainda apontado que “*Os dados coletados mediante as entrevistas desvelam a precarização existente no desenvolvimento de uma nova categoria de trabalhador da educação*” (p. 77). Os resultados da investigação realizada por Martins (2011) sugerem que a função do profissional de apoio enfrenta dificuldades - como falta de compreensão sobre as atividades exercidas, desvalorização no mercado de trabalho e ausência de requisitos para contratação como formação na área da educação.

A terceira referência é de Carvalho (2016) que realizou pesquisa sobre a atuação profissional do agente de inclusão escolar em São Paulo, a partir de entrevista com um agente de inclusão. A pesquisadora entende que o termo agente de inclusão escolar pode ser utilizado para os profissionais de apoio e também para outros auxiliares. O entrevistado, aprovado em concurso público para a função de agente de inclusão, refere que a legislação precisa ser aprimorada para que essa função seja mais efetiva. Entende que o agente de inclusão conhece muito mais as necessidades dos alunos com deficiência do que os professores regentes e gestores da escola, sendo importante não só para os alunos como para todos profissionais que atuam no ambiente escolar. Outro ponto importante é a relação de interação e

confiança que os alunos com deficiência possuem com o agente de inclusão escolar e a dificuldade encontrada pelo agente em se relacionar com os professores, que não veem o apoio como parceiro para auxiliar na formação do aluno, não sendo valorizada pelos professores.

Lopes (2018) em sua dissertação aborda o perfil e a atuação dos profissionais de apoio. Sua pesquisa descritiva foi realizada em cinco municípios do estado de São Paulo e Bahia, tendo como ferramentas entrevistas individuais e grupos focais. Para realizar a análise de dados, fez uso do software Atlas-TI. Os resultados estão divididos em quatro temáticas, as condições de trabalho, o público que é atendido, as funções que são exercidas e os impactos da atuação dos profissionais de apoio. Foi identificada a importância da atuação do profissional de apoio, porém as condições de trabalho e a forma como esse serviço é visto pelas políticas de inclusão são preocupantes. Em relação às condições de trabalho Lopes (2018) identificou a precarização e também a desvalorização do profissional de apoio. Há falta de critérios para os processos seletivos como também não há exigência de formação. Outro ponto que influencia é a baixa remuneração para a função, isto influencia na satisfação dos profissionais. No que se refere a atuação dos profissionais, foi identificado desvio de função e sobrecarga de trabalho para o apoio. Apesar das condições de trabalho e de atuação há contribuições positivas relativas aos profissionais *“aprenderam a olhar o outro com mais humildade e se sentiram gratos e felizes por promoverem uma mudança, um avanço na vida das pessoas”*. Houve ainda a percepção de *“quanto a acessibilidade era precária e como os direitos das pessoas com deficiência não eram garantidos”* (LOPES, 2018, p.144). A pesquisadora enfatiza a importância da função do profissional de apoio, reconhecida pelos gestores e pelas famílias, mas considera que são necessários ajustes e adequações neste serviço. Esses ajustes poderão acontecer mediante a disseminação das pesquisas realizadas sobre o tema, fomentando políticas públicas para a melhoria deste serviço.

Portanto, as dissertações analisadas referem-se predominantemente às questões relativas ao trabalho, contratação e formação referentes a atuação do profissional de apoio. Refletem a precariedade do serviço do PA, que carece de

políticas que regulamentem sua função e definam suas atribuições no contexto escolar. O campo empírico das pesquisas analisadas são escolas privadas e escolas municipais de regiões metropolitanas. A presente investigação pode contribuir neste escopo pois examina esta temática em municípios pequenos da região Centro Sul do RS, com população entre 3 mil e 62 mil habitantes, e em escolas públicas municipais, contexto em que os recursos e as concepções relativas à inclusão no âmbito social e educacional precisam ser analisados.

3 – CONTEXTOS INCLUSIVOS E A CONSTRUÇÃO DE APOIOS

A educação inclusiva, sendo ainda um objetivo a alcançar na sociedade, se constitui como movimento político, educacional e social, que garante o direito as pessoas de serem aceitas e respeitadas sem discriminação. Esse objetivo incide em uma educação de qualidade onde além de valorizar e respeitar as diferenças de cada indivíduo, procura ajudar no desenvolvimento da vida em sociedade das pessoas com deficiência (NUNES; MADUREIRA, 2015). No que compete ao campo educacional, estar no ambiente escolar não garante fazer parte da escola. Ter acesso à educação não é sinônimo de aprendizagem de qualidade e envolvimento no processo educativo (DUQUE, 2008).

3.1 Cenários da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que a educação inclusiva é uma ação que envolve todos os contextos culturais, políticos e educacionais que lutam pelo direito de todos os alunos poderem estar juntos aprendendo sem que haja discriminação (BRASIL, 2008).

Na resolução CNE-CEB nº 2 que define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica indica que a inclusão escolar é um processo educacional que é definido por uma proposta que garanta os recursos e os serviços da educação especial. Estes recursos devem apoiar e complementar e em outras situações substituir o serviço comum. Devem garantir e promover o desenvolvimento educacional dos alunos. Outro ponto que se pode destacar diz respeito ao fato de que os alunos que necessitem de adaptações e apoio que a escola não consegue fornecer podem ser atendidos, sendo exceções, em escolas especiais (BRASIL, 2001).

Segundo Duque (2008), o acesso à educação não garante a qualidade. Não se questiona a legislação porque é através dela que muitos avanços foram feitos no contexto da inclusão e também é através dela que os direitos das pessoas com deficiência são garantidos. Por isso o desafio é ver o que é importante para que uma escola seja inclusiva e possa melhorar a educação que se tem hoje. Dialogar sobre maneiras de construir uma sociedade mais inclusiva é fácil, mas ainda poucas pessoas vivem situações de convivência com pessoas com deficiência, o que gera muitas dificuldades. Na medida em que os indivíduos que não possuem deficiência se relacionarem sem discriminação com as pessoas com deficiência, se construirá o aprendizado e a compreensão acerca da deficiência, ensejando a constituição de uma sociedade mais inclusiva.

Construir uma sociedade inclusiva é essencial para o desenvolvimento de um Estado mais democrático e

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (BRASIL, 2001 p. 20).

Incluir os alunos público-alvo da educação especial na escola regular não diz respeito somente a permanência na escola com os demais alunos, mas demonstra a coragem de rever paradigmas e também investir no potencial dos estudantes, respeitando suas especificidades. Respeitar e valorizar a diversidade dos educandos, exige da escola assumir sua responsabilidade em estabelecer relações que garantam mais inclusões (BRASIL, 2001).

Para que haja educação inclusiva é importante a participação e o engajamento de vários agentes educacionais. Quando as atitudes desses agentes são iguais e interdependentes no espaço escolar, as chances de aprendizagem aumentam e são mantidos com o passar do tempo. (BENITEZ; DOMENICONI, 2015). De acordo com Carvalho (2009) depende muito dos profissionais da educação o êxito na educação inclusiva. Para que uma escola seja inclusiva é necessário que ela se empenhe em

se reorganizar para atender a diversidade de seus alunos, e como Silva e Maciel (2011) afirmam, a inclusão é mais que trocas de espaços, vai além de dizer que a escola especial é segregadora e o ensino regular é adequado sendo o lugar onde todos devem ir, sem exceções. A inclusão requer transformação, não somente na forma de ensino, mas também mudanças pessoais dos professores, em seus valores e ideias de como ensinar e para quem ensinar. Assim não é o aluno que se adapta a escola e sim a escola que deve ser consciente de sua função e tornar-se disponível e inclusiva. A educação especial deve possibilitar ao aluno com necessidades que ele alcance os objetivos gerais da educação (BRASIL, 2001).

Para Silva e Maciel (2011) não existem fórmulas prontas para o processo de inclusão. Somente existem algumas certezas como, por exemplo, de que não existe homogeneidade na escola e que para incluir são necessários serviços e recursos de apoio para professores e alunos. Sendo assim, a seguir são apresentadas algumas dessas ações, a fim de diferenciá-las e compor o contexto educativo presente na inclusão.

A política de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular vai além da permanência física no ambiente escolar com outros alunos, instigando a repensar paradigmas e também buscar desenvolver o potencial dos alunos, levando em conta suas diferenças e necessidades. Respeitar e valorizar a diversidade das pessoas ajuda na criação de espaços mais inclusivos. (BRASIL, 2001). Nesse sentido Duque (2008) afirma que a inclusão escolar diz respeito à construção de uma escola que garante qualidade e também direito à educação para todos, sem discriminação às diferenças dos alunos no processo de aprendizagem.

A inclusão permite conviver com as diferenças. Na escola, a inclusão gera muitos desafios, podendo incorrer em enfrentamentos para os profissionais e dificuldades para garantir a efetiva presença do aluno em sala de aula. Construir práticas que possibilitem a aprendizagem dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais em sala de aula regular, é uma batalha com o desconhecido e de como agir e promover uma educação inclusiva (FREITAS, 2013).

A escola deve ser um ambiente de respeito à diversidade, buscando atender as necessidades dos seus alunos. Mesmo tendo o AEE e a sala de recursos multifuncionais alguns alunos precisam de mediação durante todo tempo que estão em sala de aula regular (PELOSI; NUNES, 2009). Assim, diante desse desafio, insere-se um dos agentes dos processos de inclusão escolar: o profissional de apoio. Porém dentro do contexto do apoio, há outras denominações como por exemplo: professor de apoio, profissional de apoio, mediador, segundo professor, entre outros. Esta pluralidade de denominações reflete de alguma forma os entendimentos nem sempre convergentes sobre a atuação deste profissional, revelando também o escopo não consensual de atividades desenvolvidas junto ao aluno, na escola. Fonseca (2016) afirma que a presença desse apoio nas escolas pode ser compreendida como uma ação para efetivar a inclusão escolar.

O profissional de apoio aparece em diversos documentos e a sua função varia de acordo com o momento histórico que vivenciamos. Sendo assim é importante compreender como esse apoio se apresenta nos documentos legais e se modifica com o passar dos anos.

3.2 Marcos legais da educação inclusiva

A todos seres humanos é garantido instrução de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948). Também no artigo 208 da Constituição Federal, o inciso III refere que o dever do Estado com a educação é de garantir o atendimento especializado às pessoas com deficiência em especial na rede regular de ensino (BRASIL, 1988), implicando na utilização de recursos em sala de aula que facilitem e ajudem no processo de aprendizagem e inclusão das crianças com deficiência.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) o princípio essencial de escola inclusiva é de que todos devem aprender juntos, não importando suas dificuldades e diferenças. Sendo assim a escola inclusiva deve compreender as necessidades dos seus alunos e os estilos de aprendizagem, para assegurar uma educação de

qualidade (BRASIL, 1994). Enfatizando “na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola” (BRASIL, 1994 p.5).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seu artigo 58, entende como educação especial, a educação ofertada na rede regular de ensino para pessoas com necessidades especiais. Garante quando necessário serviços de apoio especializados, para atender as necessidades dos alunos da educação especial (BRASIL, 1996).

Complementando, o artigo 59 da LDB enfatiza que os sistemas de ensino garantirão aos alunos, currículos, técnicas, recursos e a organização específica para suprir suas necessidades. (BRASIL, 1996). Em seguida nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica do parecer 17 de 2001, se oferta serviços de apoio pedagógico nas classes comuns, contemplando a participação colaborativa do professor especializado na educação especial, professores intérpretes, professores itinerantes e também há disposição de outros apoios ligados à aprendizagem, comunicação e locomoção. Por fim prevê apoio pedagógico em sala de recursos, realizado por profissional da educação especial, complementando a educação da sala regular, utilizando equipamentos e outros materiais.

O documento se refere ao termo itinerante, que pode ser explicado em Brasil (2001) como:

Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (BRASIL, 2001 p.23)

No ano de 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que busca garantir a inclusão escolar dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, através da orientação aos sistemas de educação, para que haja inclusão no ensino regular, desde o ensino infantil até o superior, atendimento educacional especializado e profissionais para a educação inclusiva. (BRASIL, 2008). O

documento delimita ser função dos sistemas de ensino a organização da educação especial, disponibilizando intérpretes, guias e também monitor ou cuidador dos alunos que necessitam de apoio em funções como higiene, locomoção e alimentação, além de outras atividades que requeiram ajuda no ambiente escolar. (BRASIL, 2008).

Em 2009 a resolução nº 4 de 02 de outubro tem como foco o atendimento educacional especializado, e prevê para esse atendimento, além de profissionais intérpretes, tradutores e guias, outros profissionais que atuem no apoio, dando preferência para alimentação, higiene e locomoção (repetido)? (BRASIL, 2009) e por fim explicita que “Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários” (BRASIL, 2009 p. 3).

No contexto federal, a Nota técnica SEESP/GAB nº 19 de 2010 é a primeira menção à nomenclatura profissional de apoio. Inicialmente definiu que as escolas devem oferecer profissionais de apoio na educação especial, para promover acessibilidade e ajudar os alunos com necessidades, tanto em locomoção, higiene, comunicação e alimentação. A nota indica que não é função do profissional de apoio desenvolver atividades diferentes para o aluno com deficiência, nem ser responsável pelo ensino ao estudante. Também menciona que esse profissional deve trabalhar de forma alinhada com os docentes da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2010).

Em 2013 a Nota Técnica nº 24 afirma que o serviço do profissional de apoio deve ser uma medida utilizada sempre que houver necessidade de apoio individual ao aluno, buscando acessibilidade à comunicação e cuidado com alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2013). O documento também destaca alguns elementos da oferta deste profissional sendo eles: o apoio se destina aos alunos que não exerçam as atividades relacionadas acima com independência, se explica quando a dificuldade do aluno não é atendida no contexto geral da assistência aos demais alunos. Este apoio não substitui a escolarização ou AEE, mas ao contrário é articulado com a sala de aula regular, a sala de recursos e outras atividades. Deve

ser avaliado pela escola junto com a família verificando sua efetividade (BRASIL, 2013). Se percebe que em alguns momentos as leis são parecidas, porém continuam reforçando e contribuindo para a existência da função do profissional de apoio.

Mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 em seu artigo 3, inciso XIII, define o profissional de apoio escolar como o sujeito que realiza funções como alimentação e higiene e também que trabalha em todas as atividades do ambiente escolar, em qualquer nível de ensino e instituição. No artigo 24 inciso XVII, a lei garante a oferta de profissionais de apoio em sala de aula (BRASIL, 2015). A seguir se apresenta o quadro seis sintetizando as definições do profissional de apoio de acordo com a legislação.

QUADRO 6 - Funções do Profissional de Apoio e os dispositivos legais

Legislação	O que define
Direitos Humanos - 1948	Educação para todos
Salamanca - 1994	Apoio contínuo às necessidades especiais na escola
Lei Diretrizes e Bases - 1996	Serviço de apoio especializado para atender necessidades especiais
Diretrizes Nacionais Educação Especial – 2001	Apoio pedagógico - apoio ligado à aprendizagem, comunicação e locomoção
Política Nacional Educação Especial - 2008	Monitor-cuidador dos alunos que necessitam de apoio para higiene, locomoção, alimentação e outras atividades
Resolução n 4 de 2009	Profissionais que atuam no apoio de higiene, locomoção e alimentação
Nota técnica 19 de 2010	Profissional de apoio para acessibilidade de comunicação,

	locomoção, higiene e alimentação
Nota técnica 24 de 2013	Profissional de apoio para comunicação, alimentação, higiene e locomoção.
Lei Brasileira de Inclusão - 2015	Profissional de apoio para alimentação, higiene, locomoção e atuar em todas atividades escolares

Fonte: Elaborado pela autora com base nas normativas legais.

A ideia de um serviço na sala de aula regular para auxiliar com os alunos público-alvo da educação especial se manteve ao passar dos anos, o que mudou é a forma como esse apoio é oferecido, de maneira que os cuidados pessoais ganharam mais visibilidade e o apoio a aprendizagem se tornou pouco citado (SCHREIBER, 2012) e esta mudança ocorre devido às políticas escolares em relação à custo e benefício, sendo que ter um professor de educação especial em sala de aula onde existe no mínimo um aluno de inclusão não é razoável, visto a atual situação econômica, assim não se refere a falta de recursos mas na maneira como eles são alocados (GARCIA, 2016).

Deste modo estando o apoio previsto em lei e compreendido seu lugar e função, também é importante que se entenda que há diferenças entre algumas nomenclaturas utilizadas e que o profissional de apoio também é uma ação inclusiva, diferente do AEE e da SRM. Outro ponto a ressaltar é que cada estado e cidade nomeia o apoio de acordo com sua necessidade, demanda e concepção de inclusão implícita.

3.3 Dispositivos para a Educação Inclusiva

Uma das ações de inclusão é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), através dele é possível identificar e elaborar soluções pedagógicas e também acessíveis para acabar com as barreiras para uma efetiva participação dos alunos na escola levando em conta suas necessidades. As atividades que são realizadas no AEE são diferentes daquelas realizadas em sala comum, porém não substituem a

escola, porque esse atendimento deve ser complementar para a sua formação. (BRASIL, 2008).

A resolução nº 4 sobre o atendimento educacional especializado na educação básica refere que a função do AEE é de complementar a formação dos alunos através de serviços, recursos e ideias que acabem com as barreiras, e que garantam a participação na sociedade e efetiva aprendizagem (BRASIL, 2009). Também segundo Schreiber (2012) o AEE complementa e suplementa a educação dos alunos inclusos no ensino regular. A interação entre professores da classe comum e professor da sala de recursos é essencial, pois é através das trocas de informações que surgirão ideias para elaborar recursos pedagógicos para melhorar a participação dos alunos inclusos nas atividades do ensino regular.

A oferta do AEE deve estar prevista no projeto pedagógico da escola, o qual é exercido na sala de recursos, que se caracteriza por espaço físico composto por móveis, equipamentos específicos e materiais didáticos. Também é prevista a interação com outros profissionais, como intérprete de libras, guias e outros que auxiliem no apoio de atividades de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2009) e esse atendimento deve acontecer em turno diferente ao horário de aula. Na legislação é definido que os sistemas educacionais devem garantir o ensino regular e o AEE para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. (BRASIL, 2013).

No contexto inclusivo, o atendimento educacional especializado é realizado pelos professores do ensino regular, para a promoção do apoio necessário para a aprendizagem dos alunos. O AEE é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas para complementar ou suplementar a formação dos alunos da educação especial, que estão no ensino regular (BRASIL, 2013).

Segundo Garcia (2013, p. 108):

Define-se o professor do AEE como profissional docente com formação específica, não mais definido como “especializado”. Para além do professor do AEE, outros profissionais são elencados: intérprete de libras, instrutor de libras, monitor/tutor, e o próprio professor regente das turmas de educação

básica, o qual precisa ter em sua formação contato com conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da educação especial.

O Atendimento Educacional Especializado acontece nas salas de recursos multifuncionais (SRM), que também compõe as ações inclusivas presentes nas escolas. A SRM tem natureza pedagógica e é utilizada por um professor especializado que suplementa e complementa a educação em sala comum do ensino regular. As salas de recursos se encontram nas escolas, que garantem os equipamentos e os materiais necessários para o atendimento aos alunos (BRASIL, 2001). O desenvolvimento e execução das metas do AEE são de responsabilidade dos docentes que atuam na SRM, em conjunto com os professores do ensino regular, famílias e outros serviços como saúde e assistência social (BRASIL, 2009).

As SRM consideradas partes da educação especial nas escolas, constituem ação do AEE, e para usufruir deste atendimento é necessário estar matriculado e frequentando o ensino regular (GARCIA, 2016) assim, sendo a SRM utilizada de forma adequada, ela pode ajudar a aumentar o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos. Por isso é importante que os professores que trabalham nesse espaço, e também os professores que encaminham os alunos para as salas de recursos, tenham conhecimento específico para que o aluno não seja prejudicado (WEBER; BENETTI, 2012) pois as salas de recursos representam uma inovação na educação especial dentro das escolas regulares e se considera importante na busca por uma educação especial de qualidade (GARCIA, 2016).

Assim como há diferenças entre o atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais, também há diferença entre professor de apoio e profissional de apoio, a seguir explicita-se a função do professor para que haja compreensão dos diferentes serviços de inclusão que podem ser ofertados.

3.4 Professor de Apoio

Buscando identificar os serviços prestados na educação especial, o Estado do Paraná no Art. 13 da DELIBERAÇÃO n.º 02, de junho de 2003, identifica alguns

serviços de apoio propostos para a educação inclusiva, tais como: professor com especialização em educação especial, intérpretes, professor de apoio em sala de aula, sala de recursos e outros. Professor de apoio permanente em sala de aula é descrito como o profissional especializado em educação especial que acompanha o aluno que possui necessidades e precisa de apoio contínuo. Este profissional atua auxiliando o professor e a equipe pedagógica, oportunizando um atendimento individual de acordo com as diferentes situações e dificuldades de aprendizagem dos alunos (PARANÁ, 2003).

Com a INSTRUÇÃO nº 010/08 o Estado do Paraná estabelece o professor de apoio em sala de aula, sendo um profissional especializado que atua em sala de aula, nos níveis de ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, atendendo sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento (PARANÁ, 2008).

Em seguida se encontra na INSTRUÇÃO Nº 009/2009, sobre professor de apoio à comunicação alternativa, a designação de um profissional especializado que atua em sala de aula, desde o Ensino Fundamental, Ensino Médio e na educação para adultos. Esse apoio é a mediação entre o aluno, o seu ambiente social e de aprendizagem. Neste enquadramento, o apoio atua nas interações entre os alunos com e sem deficiência, garantindo a sua participação nas diversas formas de aprendizagem e interações escolares, promovendo cultura e inclusão (PARANÁ, 2009).

Em São Paulo, o Decreto nº 45 de 18 de outubro de 2004, em seu artigo 6º, designa o professor de apoio e acompanhamento à inclusão que acontece de forma conjunta com os professores da sala comum, organizando práticas que atendam às necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais (SÃO PAULO, 2004). Já em Santa Catarina, a LEI 17.143 de 15 de maio de 2017 nomeia a presença do segundo professor de turma como um profissional da educação especial que atua em conjunto com o professor regente, para atender aos alunos com deficiência (SANTA CATARINA, 2017).

Silva e Maciel (2011) consideram como funções do professor de apoio: observação das necessidades, estabelecimento de metas com o professor da turma,

elaboração de recursos e materiais, além do planejamento cooperativo. O apoio precisa fazer parte do dia a dia dos alunos e ajudar o professor regular na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Freitas (2013) entende que a diferença entre o professor de apoio e o professor regular é de divisão de atividades que antes eram desenvolvidas por somente um profissional e agora precisam de novas formas de se organizar no ambiente de ensino. Prevê um trabalho colaborativo, a partir da vontade de realizar um ensino em parceria, com planejamento e organização para atender as necessidades dos alunos.

Segundo Carvalho (2009), a função do professor de apoio consiste, predominantemente, na atuação com os alunos público-alvo da educação especial. Outra função é apoiar os professores regulares, além de atuar na formação e coordenação de processos educativos. O apoio ao professor regular pode provocar mudanças na forma de atuação e também na qualidade da educação ofertada a todos os alunos. Pode também auxiliar o professor regular a adquirir competências para atuar com os alunos com deficiência. O trabalho cooperativo ajuda no desenvolvimento pessoal e profissional do professor regular e do professor de apoio. Freitas (2013) concebe que professor de apoio é importante para um ensino colaborativo, sendo benéfico para a pessoa com deficiência, ao aproximá-la e ajudar na inserção na escola, respeitando suas dificuldades e estimulando sua aprendizagem, fazendo ligação entre o professor regular e o conhecimento.

Para esta dissertação o professor de apoio alinha-se com entendimento de Freitas (2013), Carvalho (2009) e as normativas legais do Estado do Paraná (2008), onde já há atuação do professor de apoio. Assim Professor de apoio é definido como aquele que possui formação superior e/ou alguma especialização em Educação Especial, sendo responsável juntamente com o professor regente pelo ensino e aprendizagem dos sujeitos, auxiliando o docente no planejamento e adaptação das aulas, garantindo que os alunos sejam incluídos em todas as atividades. O professor de apoio deve ter atuação colaborativa com o professor regente. Trocar ordem

4 - O PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO

O profissional de apoio é uma denominação e atribuição recente no processo de construção da escola inclusiva e há várias denominações para esse profissional – facilitador, tutor, mediador. Esta última - mediador, seria para Mousinho et al (2010), o termo que mais explica o papel do profissional que acompanha a criança em sala regular. A atuação do profissional de apoio é articulada com professores regentes, professores da SRM e também com todos os profissionais da escola em busca da efetividade da inclusão escolar (ARAÚJO, XAVIER, FREITAS, 2017).

No Estado do Rio Grande do Sul a Lei 14.448, de 14 de janeiro de 2014 cria cargos de servidores na escola, sendo um deles o Agente Educacional II, categoria interação com o educando. Dentre suas atribuições estão a participação e colaboração na inclusão escolar, dando auxílio e atendimento aos educandos que precisam de cuidados de higiene, locomoção e também de alimentação, de acordo com as necessidades do aluno (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Um ano depois há o Plano Estadual de Educação que é instituído pela Lei 14.705, que na meta 4 tem como indicação:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destas crianças (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 14).

Para alcançar essa meta foram elaboradas 45 estratégias; dentre elas destaca-se a presença de profissionais de apoio e/ou monitores na sala de aula que possuam alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, nos casos onde são necessários, para garantia da autonomia desses sujeitos nos espaços escolares. Outras estratégias dizem respeito aos recursos especializados e à oferta cursos de formação em educação inclusiva.

Nas legislações, notas técnicas e pareceres há indicações que estabelecem condições para a atuação do PA. Fonseca (2016) assinala que estes documentos designam apoio à higiene, locomoção, alimentação, podendo também desenvolver outras atividades. Porém não é definido o que são essas outras atividades, as quais podem ter diversas interpretações, o que têm efeitos no cotidiano da escola. Mesmo que o profissional de apoio ainda não seja devidamente reconhecido e valorizado, e há poucos estudos sobre a sua atuação, as escolas têm se organizado para buscar novos caminhos para a inclusão das pessoas com deficiências (MARTINS, 2011).

Para Fonseca e Bridi (2016) as políticas públicas educacionais têm orientado as escolas a se adequarem a presença das pessoas com deficiência no ambiente educacional. Por isso, conhecer como o profissional de apoio se configura no ambiente escolar é importante para compreender as suas responsabilidades, a forma como atua e também o quanto esse profissional é requerido na atualidade.

Em pesquisa realizada por Stelmachuk e Mazzota (2012) os supervisores educacionais participantes da investigação entendem que os auxiliares de inclusão contribuem em sala de aula, porém dizem que o docente conseguiria trabalhar sem este apoio. Em contrapartida os professores afirmam que suas atividades em sala de aula seriam prejudicadas sem o auxiliar. Os supervisores e professoras também destacaram algumas atividades realizadas pelos auxiliares, como ajuda ao aluno nas atividades escolares, nas atividades de higiene, locomoção e ajuda na sua autonomia. Também no auxílio dos alunos com os demais colegas.

A investigação de Martins (2011) indica que as capacitações para educação especial com foco nos auxiliares também deveriam ser ofertadas aos professores, pois as atividades em sala de aula não acontecem de maneira que um contribua com o outro, prejudicando o trabalho do auxiliar de educação especial. Fonseca (2016), em sua investigação, evidenciou a importância do entendimento das funções do profissional de apoio, a partir das políticas públicas, ampliando as determinações legais. Afirma que, sem a presença do profissional de apoio, a inclusão sofre o risco de não ser efetiva, pois ele também reparte a responsabilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência, assim para Silva e Maciel (2011) o apoio também é um

auxílio para os professores pois é ele que acompanha diretamente o aluno público-alvo da educação especial e pode dar contribuições ao professor sobre o desenvolvimento do aluno.

Porém para Schreiber (2012, p. 91)

O profissional de apoio, na sua origem, não é proposto com o intuito de auxiliar o professor regente da classe comum. Entretanto, compreende-se que a sua existência contribui para a organização do trabalho docente com os alunos da modalidade Educação Especial, já que as funções delegadas a esse profissional envolvem o ensino de elementos importantes para o desenvolvimento pessoal e acadêmico desses sujeitos.

Weber e Benetti (2012) afirmam que a inclusão é o resultado de uma escola de qualidade, ou seja, uma escola que vê cada aluno como um novo desafio a ser enfrentado. Em muitos momentos os professores não sabem como agir ou fazer, mesmo tendo competência para atuar, o que também pode indicar uma formação insuficiente ou inexistente.

As interações são importantes para a construção do conhecimento, principalmente para as crianças com necessidades educacionais especiais ou deficiência que estão no processo de inclusão escolar. Dependendo da qualidade como essas interações acontecem, elas podem produzir êxitos ou fracassos (COSTA, 2006). Para Silva e Maciel (2011) a diversidade, presente em todos os seres humanos, é importante para as interações na escola. Diferentes comportamentos, vivências, valores e conhecimentos das crianças e professores, permitem as trocas de experiências, ajuda mútua e também o aumento das habilidades individuais. Para Vigotski (1998), um aspecto importante do aprendizado é de que ele cria a zona de desenvolvimento proximal. Aprender desperta vários processos de desenvolvimento que só funcionam quando há interação entre as pessoas.

Ribeiro e Baumel (2003) salientam ser importante que o profissional de educação sustente que todos os alunos têm capacidade de aprender e que um fator importante para a aprendizagem é a interação com o mundo e suas ações. Assim, os alunos precisam de ambientes que sejam estimuladores e não limitadores. O

conhecimento que o indivíduo vai adquirir depende da qualidade das experiências que ele vivenciará. Complementando Carvalho (2016, p. 27) refere que:

A constituição do humano não seria possível sem a mediação, pois o homem não nasce homem: ele se torna homem pela mediação dos grupos sociais em que está inserido. Sentir, agir e pensar no mundo perpassam as relações estabelecidas no e pelo mundo, pois o sujeito é ele mesmo uma unidade de contrários, expressão tanto do social como do individual, apropriadas nas e pelas interações estabelecidas em sua sociedade. A sociedade, portanto, medeia conhecimentos.

Em virtude da mediação que o profissional de apoio exerce e também do suporte que ele fornece, essa função se torna uma ferramenta para a garantia e efetivação de uma educação de qualidade (ARAÚJO; XAVIER; FREITAS, 2017). A seguir apresenta-se algumas produções referentes ao objeto de pesquisa, que ajudam a compreender a função desse serviço de apoio que vem ganhando espaço nas escolas.

Nesta investigação concebe-se profissional de apoio como o sujeito que atua nas atividades de higiene, locomoção e alimentação aos alunos público-alvo da educação especial, concepção identificada com entendimento de autores como Fonseca (2016), Schreiber (2012) e as normativas legais,

5 - PERCURSO INVESTIGATIVO:

Para ser reconhecida como científica, uma pesquisa precisa responder a algumas questões, sendo uma delas ser útil ao próximo e a experiência de desenvolver uma pesquisa é aprendizado para nosso futuro (ECO, 2012). Sendo o objetivo desta investigação, analisar a atuação dos profissionais de apoio no processo de inclusão dos alunos público-alvo do ensino público fundamental, se espera contribuir para o fomento de políticas públicas para a inclusão e o apoio aos sujeitos público-alvo da educação especial.

5.1 Caracterização do estudo

Considerando o objetivo da pesquisa - analisar a atuação dos profissionais de apoio no contexto da escola pública inclusiva de ensino fundamental – o delineamento da investigação é de natureza qualitativa e exploratória, já que não há produção acadêmica ampla sobre o tema de investigação, buscando-se produzir conhecimentos sobre o objeto investigado. A pesquisa exploratória para Gil (2012) tem como objetivo esclarecer e desenvolver ideias, que servem para futuras pesquisas formulando e encontrando novos problemas. Segundo Marconi e Lakatos (2009) a pesquisa exploratória tem três finalidades: gerar hipóteses, conhecer mais sobre o assunto pesquisado e também atualizar conceitos.

A região centro sul do Rio Grande do Sul foi escolhida como campo de pesquisa, sendo também conhecida como Costa Doce pelas condições do turismo, havendo a predominância das culturas alemã, polonesa e italiana na sua formação populacional. A agricultura, a pecuária, o turismo e o comércio são as principais atividades econômicas desta região. Elege-se este contexto porque é de acesso da pesquisadora e por serem restritas as pesquisas acadêmicas neste escopo – municípios do interior do estado com população de 3.693 a 62.759 habitantes. Os critérios de inclusão utilizados para a composição da amostra foram: a escola deveria ser pública, de ensino fundamental, possuir profissionais de apoio e haver

consentimento da secretaria da educação do município. A coleta de dados foi realizada em cinco escolas públicas, compreendendo os municípios de Sertão Santana, Barão do Triunfo, São Jerônimo, Charqueadas e Tapes, sendo adotada a saturação como indicativo da potencialidade da coleta de dados (FONTANELLA; RICAS; TURATTO, 2008).

Inicialmente foram feitos contatos telefônicos e por e-mail com as secretarias de educação de alguns municípios da região escolhida, sendo o critério de escolha das cidades o acesso e retorno ao e-mail ou contato telefônico. Algumas cidades não retornaram à solicitação, sendo realizada uma visita na secretaria de Educação da cidade. A partir dos contatos, foram explicitados os objetivos da investigação e a solicitação de realizar a pesquisa nas escolas, as quais foram indicadas pelos secretários de educação, oportunizando então serem agendadas as entrevistas com os profissionais indicados pela escola, realizadas posteriormente no ambiente de trabalho dos participantes. As escolas possuem outros profissionais de apoio, porém fora entrevistado um sujeito de cada cidade, para obter representação da região pesquisada. O participante da pesquisa foi escolhido pela secretária de Educação, a qual entrou em contato com as escolas para tomar conhecimento se havia algum profissional de apoio atuando no dia. Após a escolha do participante, a pesquisadora foi encaminhada para a escola, para realizar a entrevista.

Conforme Gil (2012) a entrevista possibilita ao investigador obter dados que são importantes através da formulação de perguntas, havendo um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado que resulta em informações, sendo possível obter dados importantes e em profundidade. O roteiro de entrevista se encontra no Anexo A juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no anexo B. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas para categorização e análise dos dados. Segundo Trivinos (1987) é recomendado a gravação das entrevistas, mesmo que seja exaustiva sua transcrição, mas essa técnica traz dois pontos importantes sendo eles: gravar permite acesso a todo material fornecido pelo entrevistado e também o entrevistado pode ajudar a complementar e destacar suas ideias. O autor salienta que, quando a entrevista gravada é acompanhada de

anotações sobre atitudes e comportamentos relativos ao entrevistado, estas informações contribuem para o entendimento do objeto de estudo. Referente à pesquisa documental foram utilizadas legislações federais, estaduais e municipais. Os documentos municipais são os planos de educação, que servem como norteadores para a elaboração dos planos políticos pedagógicos das escolas.

Após a pesquisa de campo e coleta de dados, foi realizada a análise hermenêutica, que enfatiza a interpretação e a posição do investigador, que para Stein (2004) é alguém que se coloca diante dos textos. Hermann (2002) enfatiza que a hermenêutica exige romper com a dificuldade de abrir-se ao outro, ou melhor, identificar que o outro também pode estar certo. Ainda o autor fala sobre a importância da pergunta, que deve ter uma orientação, colocando-a sobre uma nova visão. Para que a pergunta se torne possível, é importante se permitir não saber. Saber perguntar, deixando em aberto a oportunidade de se questionar o que se pergunta. As estruturas lógicas não dão conta de todo o nosso modo de ser conhecedores das coisas e dos objetos, e aí somos obrigados a introduzir um elemento que será o núcleo dessa análise, o elemento da interpretação (STEIN, 2004, p. 19).

Hermenêutica é interpretar e é compreender o fato de que, não temos o conhecimento dos objetos a partir do significado, mas a partir do significado em um momento histórico determinado ou em uma cultura determinada, fazendo com que a lógica jamais entenda inteiramente o conhecimento. Assim ao lado da lógica do processo de conhecimento é preciso inserir a interpretação (STEIN, 2004).

6 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A investigação empírica ocorreu entre março e abril de 2018, a partir do contato inicial com secretarias de educação de municípios da região escolhida e também do contato direto da pesquisadora com as escolas. A seguir são apresentadas as participantes, identificando-as pelas siglas E1, E2, E3, E4 e E5 para que seja preservado o anonimato. As falas das entrevistadas foram identificadas em itálico.

QUADRO 7 – Perfil das Entrevistadas

Entrevistada	Idade	Formação	Tempo atuação	Denominação	Contrato	Cidade
E1	19	Letras	10 meses	Monitora	Estágio	S. Santana
E2	25	Biologia	4 meses	Monitora	Estágio	B. Triunfo
E3	20	Pedagogia	12 meses	Monitora	Estágio	S. Jeronimo
E4	22	Psicologia	24 meses	Monitora	Estágio	Charquea das
E5	49	Magistério	24 meses	Monitora	Concurso	Tapes

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Complementando os dados acima, informa-se que E4 está em período de término do contrato de estágio; E5 está há 24 anos na escola e há 24 meses como monitora, possui graduação em Pedagogia e Serviço Social e atualmente está concluindo uma pós-graduação em educação inclusiva. E5 possui curso sobre autismo e está inscrita em um curso sobre AEE, atua como monitora, através de um desdobramento realizado pela prefeitura, pela manhã é monitora de inclusão e a tarde trabalha como professora titular. As demais participantes – E1, E2, E3 e E4 – são estudantes de cursos de graduação em licenciatura Letras, Biologia, Pedagogia e em Psicologia. Os alunos são identificados pela inicial do nome.

Uma característica em comum aos participantes é que são mulheres, reafirmando um traço predominante no exercício da educação do ensino fundamental. Observa-se também que os municípios utilizam contratos de estágios com alunos de graduação com duração de dois anos para preencher as vagas de monitores nas escolas. Esta vinculação responde também à necessidade de os universitários cumprirem estágios e adquirirem experiência em sala de aula, tornando-se apoios aos professores regentes.

A seguir são apresentados os elementos de análise que emergiram das entrevistas e dos documentos analisados, alinhados e relacionados aos objetivos da pesquisa, a saber: o apoio escolar nos documentos legais dos municípios, atuação como profissional de apoio, PA e o aluno público-alvo da educação especial, o profissional de apoio como mediador do processo de interação e concepções sobre interação e diversidade de experiências do PA.

6.1. O apoio escolar nos documentos legais dos municípios

A seguir são explicitadas as normativas legais que balizam a educação especial nos municípios onde a investigação foi realizada, bem como descritos aspectos relativos à oferta educativa. As informações advêm da coleta de dados a partir de pesquisas realizadas nos documentos públicos das secretarias de educação dos municípios.

No município de Sertão Santana as escolas possuem alunos incluídos em classe regular, porém faltam recursos como materiais didáticos especializados, professores e especialistas para acompanhar os alunos. O Plano Municipal de Educação (SERTÃO SANTANA, 2015) afirma que, no que se refere a educação especial, a cidade buscará aumentar e qualificar profissionais, adaptar recursos pedagógicos e se for necessário adaptar instalações físicas nos próximos anos. O município tem como meta garantir aos alunos de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação o acesso

à educação, de preferência na classe regular, oferecendo recursos para seu desenvolvimento, tecnologias e também serviços especializados. Além do atendimento educacional especializado, da sala de recursos multifuncionais previstos na diretriz municipal, há alusão à estratégia de ampliação dos profissionais da educação, para atender a escolarização dos sujeitos público-alvo da educação especial. Para tanto, seria ofertado AEE, profissionais de apoio e auxiliares, intérpretes de Libras, tradutores e professores de Libras e bilíngues.

O plano tem vigência de dez anos para atingir as metas estabelecidas. E1, atuante nesta cidade. Ao ser indagada sobre conhecimento sobre a legislação afirma: “[...]eles têm direito a inclusão, têm direito a vir pra escola regular como qualquer outra criança, isso eu sei que existe, agora um texto específico, estou recém estudando.” Esta consideração reflete a restrita apropriação, pelos profissionais, do aparato legal que situa os direitos dos alunos diante das proposições estabelecidas pelo município; este desconhecimento favorece a não reivindicação de condições necessárias à aprendizagem e, de maneira mais ampla, à inclusão escolar.

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME) de Barão do Triunfo, os sujeitos público-alvo da educação especial, devem ser inseridos em classe regular e ter um espaço muito mais amplo na educação, pois é ratificado que a escola inclusiva é essencial para que os sujeitos alvo da educação especial sejam integrados amplamente na sociedade. A meta é universalizar, para os alunos de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação e ao AEE na rede regular, acesso às SRM e serviços especializados (BARÃO DO TRIUNFO, 2015).

Em suas estratégias para atingir esta meta, não se encontra oferta de profissional de apoio, somente oferta de intérprete de Libras. A E2 refere que conhece a lei de inclusão dos alunos com deficiência, “acho que nessa lei até cita sobre o profissional de apoio, eu não lembro. Quando eu fiz a disciplina de inclusão, tinha mais sobre a sala multifuncional”. Também recorda que já ouviu sobre o assunto de que todo aluno incluso precisa ter um monitor.

Na cidade de São Jerônimo o PME tem como meta, garantir para os alunos de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, acesso à educação, ao AEE, na SRM, preferencialmente no ensino regular (SÃO JERÔNIMO, 2015). Como uma das estratégias para inclusão o município busca apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação, *“garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado e profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras e professores bilíngues”* (SÃO JERÔNIMO, 2015, p.26). Referente à legislação sobre inclusão ou profissional de apoio, E3 desconhece e não tem qualquer referência normativa sobre sua atividade.

Em Charqueadas, a Educação Especial abrange a educação infantil, fundamental e médio e é ofertada no ensino regular para os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para isso o município tem como meta em seu PME garantir o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a total garantia de sistema educacional inclusivo. Estão previstas salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados com qualificação dos professores e monitores para atendimento destas crianças (CHARQUEADAS, 2015).

Para atingir essa meta, algumas estratégias são necessárias, como garantir recursos humanos para atender aos alunos em sala de aula e auxiliar o professor regente, garantir o AEE e também a sala de recursos. A E4 refere ter lido alguma coisa em relação a legislação inclusiva na faculdade *“porque a gente acabou focando numa determinada época nisso, mas não sei especificar nada assim no momento”*.

Em Tapes a cidade se tem a meta do PME que se refere a educação especial, busca promover o AEE a todos os sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação, acesso à educação na rede regular, garantindo educação

inclusiva, SRM e serviços especializados. Para isso conta com a ampliação dos profissionais de educação para a atender aos sujeitos público-alvo da educação especial, garantindo profissionais de apoio, auxiliares e intérpretes/professores de Libras. A entrevistada 5 afirma conhecer as legislações, porém não se recorda quais são, sabe que são várias, como a lei de inclusão e dos direitos. Sobre existir alguma lei de inclusão no município, afirma que não conhece pois nunca buscou essa informação *“as únicas que sei é a da inclusão, das leis que estabelecem toda a inclusão, mas é uma regra geral das leis estaduais”*.

A partir dos contextos referidos acima, observa-se que todos os planos municipais de educação se comprometem a garantir a oferta de salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado, cursos de formação continuada para os docentes entre outros. No APÊNDICE C encontram-se as metas e estratégias completas, em relação a educação especial. Sendo um recorte dos Planos Municipais de Educação.

Os planos de educação seguem metas e estratégias parecidas no contexto da educação especial, têm como balizadores as legislações Estaduais e Federais. Porém, dos cinco planos de educação analisados somente em três documentos o profissional de apoio é referenciado como estratégia para a educação inclusiva, evidenciando como é pouco divulgado e conhecido os dispositivos legais que norteiam a educação nas cidades pesquisadas. Os planos têm vigência de 2015 a 2025.

Mesmo existindo no município o PME, há pouco conhecimento das entrevistadas sobre as legislações que envolvem a inclusão, assim como pouco conhecem sobre as legislações que preveem o profissional de apoio. Percebe-se pelos relatos que o conhecimento prévio que as entrevistadas têm é pelo fato de ainda estarem na graduação ou realizando outros cursos, então em algum momento da sua trajetória acadêmica é abordado a educação inclusiva, porém não é aprofundado o tema. Assim não se recordam de nenhum documento com clareza.

A seguir apresenta-se como acontece a atuação do profissional de apoio o contexto escolar. As entrevistadas são contratadas como estagiárias pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), com duração de dois anos e a cada seis meses a Secretária de Educação do Município realiza uma avaliação do trabalho do estagiário para renovação de contrato - exceção para E5 que não é estagiária. Sabendo que a legislação não prevê formação específica para atuar como PA, às secretárias de Educação contratam em sua maioria, alunos da graduação para trabalharem em sala de aula como monitores.

6.2 Atuação como Profissional de Apoio

Através do mapeamento das normativas e legislações realizado sobre o profissional de apoio, foram identificados diversos entendimentos e descrições relativos à atuação do profissional de apoio. No contexto investigado foram evidenciadas duas denominações para designar esta função: estagiário e monitor. Não há diferenças em relação às denominações, usa-se o termo estagiário pelo fato do contrato de estágio pelo qual os sujeitos trabalham – somente E5 é denominada como monitora, já que seu contrato não é de estágio e atua também em turno inverso como professora.

A seguir são apresentados contextos da atuação das participantes como profissionais de apoio, observando-se que, exceto E5, todas as entrevistadas ingressaram na atividade a partir da exigência de práticas atinentes à formação acadêmica. Não havia uma intencionalidade na atuação junto aos alunos público-alvo da educação especial, sendo inclusive algo que repercute com surpresa inicialmente para as estudantes entrevistadas. E1 começou a atuar nesta área porque buscava um estágio, quando então lhe foi apresentado um menino que teria que acompanhar, referindo que “[...] *foi bem diferente porque não é o que eu esperava, foi uma surpresa boa*”.

A E2 atuava em turma de inclusão, com um menino de oito anos, e enfrentou dificuldades no primeiro mês de trabalho: “No *início ele teve dificuldade em me*

aceitar, ele tinha outra monitora e a gente fazia troca, troca de monitora, para ele se acostumar com duas pessoas.” A entrevistada 3 nunca tinha trabalhado com crianças, sendo o estágio seu primeiro contato com crianças com deficiência descrevendo que “[..] *é uma coisa muito boa, tu te sentes viva, eles te ensinam muita coisa, além de tu ensinares muito para eles, eles te ensinam muito*”. Também refere que foi muito bem recebida na escola, porque como era nova, tudo era estranho, mas é algo que ela gosta “[..] *é bom estar com eles, é bom ensinar*”.

A inserção de E4 como monitora decorre da busca de experiência com crianças, relatando que: *“No começo foi bem desafiador porque logo já peguei uma criança bem complicada. Então foi difícil, tem todo um processo de conhecer a escola, como funcionava, mas nos primeiros dois meses de adaptação já estava funcionando bem.”* E5 iniciou a atuar como monitora em função do desdobramento de seu contrato de trabalho, pois havia uma aluna com microcefalia que ingressou na escola, já que na APAE não há educação infantil. Esta estudante cadeirante precisava de auxílio nas atividades de higiene e alimentação, tarefas que eram de sua responsabilidade. Das cinco entrevistadas somente a E5 atua como monitora e professora.

Diferente de E5, as outras entrevistadas, estudantes de graduação, não possuíam experiência anterior com crianças e a realidade escolar. Ao buscarem um estágio para agregar à sua formação, não imaginam que irão trabalhar com crianças público-alvo da Educação Especial. Suas considerações refletem o desafio e dificuldades ao iniciarem sua atuação na escola, bem como o receio do trabalho a ser desenvolvido com os alunos, pois não possuem formação (exceto E5) e experiência e entendem suas atribuições como essencialmente pedagógicas, como se observa a seguir:

Mas não é que tenha que ter formação, porque quando tu chegas na escola, a lei exige que têm que ter um monitor, mas não diz que o monitor tem que ser especializado. A maioria das escolas nem monitores têm, então o que acontece? No ano passado, que a monitora do aluno era uma menina do magistério que estava fazendo horas - era a monitora que ele tinha - ajudava bastante, mas não tem a experiência, não tem curso de como lidar com eles, e também ela fazia como eu fazia no início: vai dançando conforme a música. E5

No contexto investigado os profissionais de apoio são estudantes que buscam cumprir a obrigatoriedade do estágio, previsto na grade curricular dos cursos de graduação, ou as horas complementares. Impactando em rotatividade nas escolas, pois há uma troca constante entre os monitores e na assistência aos alunos.

No que se refere à formação, os entrevistados relatam que antes de serem inseridos na sala de aula, recebem somente informações sobre o tipo de deficiência do aluno, como é relatado pela E1 *“[...]me explicou como era, como ele agia, mas cheguei bem despreparada”*. Em relação a ter alguma capacitação, E1 refere que *“[...] nenhuma, só o que a minha faculdade está me passando. Por exemplo, agora eu estou fazendo a cadeira de políticas pedagógicas e ali inclui muito como tu deves agir com a criança especial, com a inclusão, mas só isso que eu tenho pra trabalhar”*.

Na legislação existente nos municípios investigados não está prevista a exigência de formação específica na área de educação inclusiva para atuar como profissional de apoio; assim, as escolas cumprem com a lei que exige oferecer ao aluno o apoio em sala de aula, mas não capacitam para a realização desta atividade. O Plano Estadual de Educação prevê a estratégia de criar cargos para as atividades como: revisor e transcritor de braille e também para monitores escolares da área de inclusão, sendo efetivados por concursos públicos tendo como exigência formação em curso técnico em educação (RIO GRANDE DO SUL, 2015). Esta estratégia poderia auxiliar e efetivar a educação especial pois, deste modo seriam contratados profissionais de apoio com formação, preparados para atuarem nas realidades das cidades e escolas, diminuindo também a rotatividade de profissionais nas escolas.

Contudo, em uma das cidades, apesar de não possuírem formação para atuar na inclusão, os estagiários recebem cursos de capacitação como refere E4:

“[...] ano passado nos proporcionaram um curso para monitoria de inclusão, então foi muito importante a gente ter experiência de outros monitores, tempo de conversar sobre isso, porque eu cheguei aqui sem experiência nenhuma. Então foi muito na prática sem saber como agir, como fazer cada coisa”.

De acordo com a secretária de educação da cidade de Charqueadas, é realizado um edital para inscrição para o estágio e são realizadas entrevistas individuais, pois valorizam o monitor e após os dois anos do estágio são contratados para atuarem com inclusão na educação infantil.

Sobre a experiência do curso para monitores, E4 afirma:

No curso de monitoria que a gente fez, também foi mais abrangente porque eram monitores da cidade toda, então a gente conseguiu trabalhar bastante sobre isso. Cada semana um profissional de uma área diferente ia falar [...] então assim a gente conseguia a cada semana trabalhar um assunto diferente, trazia as suas experiências, a gente formava grupos e apresentava lá na frente, falava sobre como funcionava, foi uma troca muito legal para a gente.

A entrevistada salienta que antes do curso já estabeleceu contato outros monitores, já que não possuíam nenhuma formação ou experiência anterior. Entre os assuntos abordados, dialogavam sobre as dificuldades que cada um enfrenta e trocavam ideias de atividades com os alunos, compartilhando suas experiências. A interação entre os monitores da cidade é importante, já que cada um trabalha em uma escola diferente, além de atuarem com alunos com características heterogêneas. Assim o compartilhamento de experiências, que é relatado por E4, auxilia tanto na motivação dos monitores como na possibilidade de novas práticas. Evidencia-se, mais uma vez, a partir do entendimento da necessidade dos participantes de se capacitarem pedagogicamente, de que se identificam como professores e não como profissionais de apoio de acordo com a legislação. Ao compartilharem experiências e práticas em sala de aula, ocupam atribuições do professor e não se posicionam como apoios à inclusão.

E5 possui formação para atuar com inclusão, sendo a participante que mais possui experiência e privilegia ações de formação contínua:

Este ano estou fazendo este curso (atualmente terminando pós-graduação em gestão do SUS, fazendo educação inclusiva, fiz um curso de autismo e me inscrevi em um curso em AEE) não foi pelo aluno, que eu comecei a

fazer um curso. Eu cheguei lá e achei que era bom, e comecei a fazer, com a experiência do aluno e das outras experiências que eu tive - fico pensando: porque não fiz antes os cursos? - Fiz o que podia na época, mas poderia ter feito muito mais.

Por buscar cursos de formação em educação especial a entrevistada consegue mediar as situações de agressividade e teimosia. Também adapta as atividades de acordo com a aula e com o desenvolvimento do aluno, trabalhando a ludicidade para estimular a participação nas tarefas.

A E2 menciona que a formação que é exigida para a atuação de monitor na cidade é cursar o ensino superior, preferencialmente Pedagogia. A capacitação não é ofertada para o monitor, só é necessário que o monitor esteja na graduação, pressupondo que neste percurso sejam ofertadas disciplinas de inclusão. Para a E3:

A gente estuda bastante para saber como que é cada caso. Eu até então não sabia, então a gente corre direto pro celular para saber o que é cada um, para saber o que a gente pode e não pode fazer, o que eles gostam e o que eles não gostam que faça. Porque existem vários, tem uns que não gostam que tu fiques sentado muito perto, tem uns que gostam que tu dê atividade e saia. Então tu tens que pesquisar. E como sou nova e ainda estou cursando, eu preciso pesquisar pra saber então o que eu vou fazer com eles.

Na pesquisa realizada por Martins (2011) foi identificada que a falta de capacitação para os profissionais de apoio, dificulta o atendimento aos alunos da educação especial, pois para atuar como profissional de apoio não é necessário formação em educação especial. Deste modo, os cursos de qualificação seriam essenciais para que o trabalho desenvolvido pelos profissionais de apoio fosse mais eficaz. A entrevistada 5 corrobora esta posição: *“[...]vejo a importância de a monitora ter um curso que vai acrescentar na prática mesmo, porque tu fazes a teoria e aplicar na prática é muito importante.”*

Percebe-se que estas concepções contradizem o que foi definido como profissional de apoio para esta dissertação. Indicando que na prática a atuação dos profissionais de apoio é diferente do auxílio à alimentação, higiene e locomoção, funções estas que não são prioridades dos alunos da educação especial que são atendidos pelas entrevistadas. Complementando Fonseca (2016) ao referir-se aos

documentos legais, acrescenta que os profissionais de apoio também podem exercer outras atividades, porém essa colocação não é esclarecida, podendo possuir diversas interpretações. Martins (2011) indica que mesmo que hajam poucos estudos e normativas sobre o profissional de apoio, as escolas têm buscado novas alternativas para efetivar a inclusão. Contudo, pode-se refletir se a modalidade de oferta encontrada incide e contribui para a efetividade da inclusão.

A necessidade de formação também pode ser questionada quando se interroga sobre o que é ser profissional de apoio, demonstrando a falta de conhecimento sobre a função do apoio pelas entrevistadas:

Eu definiria como aprendizagem, o que eu aprendo com os profissionais daqui é algo fora do normal, e o que eu estou aprendendo com as crianças que tem inclusão. Tu podes vir pra cá muito cansada, mas no momento que você entra e vê a carinha deles completamente o cansaço vai embora. A minha aprendizagem com os profissionais daqui está sendo muito boa, eu estou aprendendo muito com eles assim como eu acho que também posso estar ensinando algo. Porque pra mim - como se é nova - se tem muitas dúvidas de como fazer. Às vezes a gente acha que pode fazer, mas tem que perguntar para um profissional maior o que eu devo fazer. E3

Deveria ser alguém que apoia o professor titular. Eu acredito que ele deve apoiar, ele fica diretamente com a criança, mas deve apoiar, quem tem que trazer tudo para o aluno é o professor titular. Eu acho que tu estás apoiando, está. Tipo, o que eu faço: tu vêes como que está o desenvolvimento e passa para o professor, que querendo ou não tu que vai ter um contato mais direto com ele porque tu já estás ali sempre do lado. E1

A gente ouve o termo monitor geralmente... eu acho que ele é aquele profissional que busca sempre ajudar o aluno com deficiência no desenvolvimento dele e fazer com que se insira na turma. Ele não vai fazer as coisas para o aluno, ele vai ajudar o aluno a fazer aquela atividade vai buscar melhorar o aprendizado do aluno, ele nunca vai fazer a atividade para o aluno. E2

É um desafio diário, é muito trabalho, muita dedicação e quando trabalha com criança, tem que ter muita paciência. Mas é muito enriquecedor, eu quis trabalhar com isso para ter uma experiência de ter alguma coisa com criança, para que eu possa talvez focar nisso futuramente na profissão. Mas o que eu ganhei aqui, nesse um ano e meio, eu vou levar para vida assim e para o meu cotidiano profissional com certeza. E4

Eu penso que é o que eu faço, é adaptar o máximo possível a aula do outro professor para que ele fique mais dentro naquela realidade. Além de fazer essa adaptação, usar outros jogos, outras coisas que quando naquela hora, que ele não consegue entrar naquela adaptação como jogos e brincadeiras, que sirvam de apoio para a alfabetização no caso dele. E5

Nas declarações das entrevistas, nenhuma delas diz realizar atividades de higiene, locomoção e alimentação, funções que são atribuídas ao profissional de apoio. As entrevistadas referem-se ao profissional de apoio como alguém que apoia/auxilia o professor titular, por atuar diretamente com o aluno, sendo apoio para o desenvolvimento do sujeito, adaptando as atividades propostas. Destaca-se também que ao serem questionadas sobre o que é ser profissional de apoio, há diferentes questões que são mencionadas como: a aprendizagem profissional, os desafios e experiências de atuar com educação especial. Assim as afirmações indicam a falta de conhecimento sobre quais são as atribuições e a atuação do profissional de apoio em sala de aula, que deveria ter como referência os documentos legais e a orientação educacional da escola. Schreiber (2012) identificou que a falta de planejamento conjunto entre o professor titular e o profissional de apoio reflete no desenvolvimento pedagógico individualizado em sala de aula com o aluno de inclusão. O professor regente, ao não compreender a função do profissional de apoio, atribui a esse a adaptação das atividades para o aluno incluído. Fonseca (2016) verificou as múltiplas funções que o profissional de apoio tem assumido no ambiente escolar, atribuições que vão além das previstas na legislação, indefinição também relativa à formação para trabalhar nesse campo.

A Legislação Brasileira de Inclusão (2015) prevê que o profissional de apoio desempenhe funções do apoio que se referem à alimentação, higiene e locomoção, não prevendo a atuação pedagógica. Contudo, as entrevistadas situam sua atuação no auxílio às professoras regentes. E2 quando começou a atuar como monitora, não participava das reuniões de planejamento, a professora informava o conteúdo a ser estudado pelo aluno de inclusão e indicava como deveria explicar e conversar com ele sobre os conteúdos: *“[...]trazia atividade e passava para eu passar pra ele. A avaliação eu fazia e passava pra ela também [...] ela também estava sempre acompanhando. Sempre que encontrava uma dificuldade eu falava pra ela, para ela tentar resolver aquele problema.”* Em relação à comunicação existente entre ela e a professora, E2 acrescenta *“[...] ela perguntava: Eu trouxe tal atividade, tu achas que ele vai conseguir? Eu dizia acho que sim, acho que não. Às vezes ela pedia: Tu tens*

alguma ideia, traz que a gente faz com ele. A professora era bem acessível nessa questão”

E1 relata dificuldades que vivencia, considerando estar há mais tempo na escola, tendo experienciado a troca de professoras:

Ano passado era mais fácil, porque a professora era outra, era diferente. Mas a professora desse ano tem formação para trabalhar com criança especial, só que eu acho mais complicado, porque ela uniformiza: ela tem duas crianças especiais na mesma sala, com deficiências diferentes. Um tem síndrome de Williams e o outro tem espectro autista e ela uniformizou: o que ela está trabalhando com um ela está trabalhando com outro, e o desenvolvimento psicomotor e tudo é totalmente diferente um do outro. Este ano está mais complicado.

[...] cada professor trabalha de um jeito: ano passado era o I. que tinha um currículo adaptado e a M. tinha outro porque ela entrou nessa escola. Ela estava matriculada em outra escola no outro município dela, mas ela nunca frequentou. Então ela não sabia pegar um lápis, não sabia pegar um giz, até hoje as vezes ela - porque a gente tem que prestar a atenção na lateridade da criança - ela pega com as duas mãos e risca os dois giz ao mesmo tempo. Eu tento ajudar ela assim: Vamos com um só agora. Aí eu alcanço e a mão que ela pegar, é porque ela quis, que assim vai funcionar melhor. A gente tem que prestar mais a atenção nisso para conseguir trabalhar com a criança. [...] esse ano por enquanto o currículo dela e do I. estão igual em si, que eu acho que não deveria ser. Deveria ser diferente, porque os dois têm um desenvolvimento diferente: ela entrou na escola no ano passado, ele está desde o pré, ele já tem uma base, ela a gente está dando a base ainda pra ela.

Diante disto E1 auxilia a professora trazendo ideias para a aprendizagem:

O menino tem muita dificuldade com números, mas ele adora maquiagem, ele adora uma revistinha para olhar os batons. Eu estava conversando com a professora: A gente podia pegar e recortar e pegar uma folhinha pra ele, Por exemplo: se o batom custa dois reais e a sombra três quanto que vai dar? Assim com números pequenos pra ele conseguir associar uma coisa com a outra, que ele gosta e aprender. Realmente se eu chegar e só dar números pra ele vai ser maçante, vai ser cansativo pra ele porque ele tem dificuldade em se concentrar. Mas se eu apresentar uma coisa pra ele que ele gosta, vai ser mais fácil. E com a menina, ela gosta muito de tinta, de pintar com o dedinho, isso a gente ajuda para ela fazer direitinho.

E3 informa que os professores repassam o que vai ser dado para os alunos antecipadamente, para que tenha ciência e saber como explicar a tarefa, tendo a intenção que realizem sempre que puderem a atividade junto com os colegas, não havendo uma separação que restrinja o contato: *“Eles não vão fazer uma coisa*

separada sendo que a gente sabe que eles podem fazer. Claro que eles vão precisar de um pouco de ajuda, mas eles têm que estar sempre junto com os colegas. Eles não podem estar em turmas separadas”.

E4 afirma participar das reuniões sempre que possível, porém caso ocorra em turno oposto ao que trabalha, tem dificuldade para participar, mas com a equipe do turno em que atua consegue estar presente: *“e eles sempre fazem questão de nos mostrar o que está acontecendo, porque a gente planeja junto, principalmente para essas crianças incluídas que tem mais dificuldade em participar de certas atividades para que a gente consiga incluir eles junto com o resto da turma. Em relação ao processo de aprendizagem que estabelece aluno que acompanha, relata:*

Ele está no processo de alfabetização. A maioria das atividades que ele faz, é o que a turma faz também, então a gente consegue dar andamento meio que junto. Em determinados momentos, quando a gente entra no processo de escrever que ele não consegue, a cognição dele é afetada. Então a gente acaba fazendo uma atividade mais tranquila com ele. Nesse momento fica só eu e ele, e deixo a turma trabalhar mais individual; mas na maioria das vezes acaba funcionando bem assim, porque ele mesmo quer terminar aquela atividade logo para poder ficar com a turma de novo e fazer atividade junto. E4

E5 adapta a aula do professor regente conforme as condições existentes para o aluno participar da aula: *“trago várias atividades assim de vogais, de alfabeto, de pintura, de recortes. Eu tenho sempre na minha mochila, porque conforme a aula que o professor dá, incluo o que tenho ali, aí fica mais fácil de fazer com que ele fique integrado naquela turma.”* A entrevistada faz um planejamento para as aulas em casa, para não ficar perguntando para o professor, *“porque eu tenho outra turma a tarde, e ele também tem outra turma. A gente não tem esse tempo de estar programando o que tu vais dar e o que eu vou dar, então eu já me adianto.”*

Os relatos indicam a participação ativa do profissional de apoio, no ensino e na aprendizagem dos alunos com deficiência, sinalizando mais uma vez a inexistência de planejamento em conjunto entre professor regente e do monitor, refletindo também a falta de compreensão sobre as funções exercidas. No Plano Estadual de Educação estão previstas a promoção e inclusão de referenciais

teóricos sobre os processos de ensino e aprendizagem que se referem ao atendimento educacional dos sujeitos público-alvo da educação especial nos cursos de licenciaturas e em outros cursos que se destinem a educação (RIO GRANDE DO SUL, 2015). Essa estratégia é fundamental para auxiliar na compreensão e aprendizagem dos docentes e futuros docentes sobre práticas pedagógicas e legislação.

Assim como é preciso investir na formação dos docentes desde a graduação, o Plano Estadual de Educação também orienta para a formação dos monitores, oferecendo cursos de qualificação para esses sujeitos, capacitando-os para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial (RIO GRANDE DO SUL, 2015) para que compreendem quais são suas funções e possam contribuir efetivamente para a inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência enfatiza que o profissional de apoio não pode substituir a função do professor (BRASIL, 2015) e esse deve ser um ponto reforçado continuamente.

As entrevistadas situam questões relativas aos materiais existentes e os recursos necessários para a atuação junto aos alunos. Porém E3 acredita estar no caminho certo. Acrescenta dizendo que *“poderia dar mais de mim, a gente sempre acha que pode dar mais, mas acho que é isso”*. Para E2 a escola tinha muitos recursos, materiais lúdicos e materiais somente de inclusão e acrescenta que também seria bom para melhorar o seu trabalho *“algum curso de capacitação, que oferecesse um cursinho básico, mas acho que vale de o profissional buscar também”*.

E4 menciona também a importância do compartilhamento de conhecimento e outros apoios aos alunos para desenvolvimento de suas atividades:

Um acompanhamento por fora, é o que a gente sempre procura. Quando esses tipos de alunos inclusos chegam a gente sempre quer saber se eles estão com acompanhamento psicológico, se eles tomam medicação, como que funciona essa rotina fora da escola. Porque não adianta a gente tentar fazer uma rotina, dar limites, ensinar todo um modo de trabalhar aqui dentro, e depois lá fora isso não vai ter progresso. Então acompanhamento psicológico para esse tipo de criança é muito importante, para que a gente consiga trabalhar junto.

Diferente das afirmações acima E1 e E5 se referem aos recursos e materiais que poderiam fazer diferença na atuação delas:

Com a M. precisaria de muita verba, de um tablet pra ela trabalhar, falta verba. Falta alguma coisa, mas na biblioteca tem muitos joguinhos, tem bastante coisa. Aqui tem bastante coisa assim, por ser uma escola do interior tem bastante recurso para trabalhar com os dois [...] eu gosto de ler bastante pro I. pra ele não se sentir excluído. E1

A sala do AEE, que tem vários jogos, várias coisas, mas é que lá na sala tem a outra professora que usa, que atende outros alunos. Se tivesse uma sala com bastante recursos, igual a sala do AEE, ou que tivesse espaço em que eu pudesse participar [...] não é que eu não possa mas acontece que a professora da turma e a professora do AEE elas tem que estar com outro aluno, então vai atrapalhar. Jogos tem bastante na escola, o problema as vezes é o espaço, porque vou para a biblioteca, mas volta e meia entra uma turma inteira lá [...] aí perde tudo aquilo que tu planejaste, então se tivesse uma sala que tivesse todos os recursos, que estivesse ali seria melhor. E5

Ainda E5 afirma que não ter uma sala, faz com que ela se sinta inibida. Porque há vários professores que utilizam a sala: *“tu tens que entrar nos espaços dos outros, e também aquela crítica das outras pessoas, porque aquelas que não fizeram o curso acham que aquilo ali é só diversão”*.

Os recursos materiais e tecnológicos são essenciais e no ambiente escolar as tecnologias assistivas devem ser inseridas para ultrapassar barreiras e criar novos paradigmas de informação. As tecnologias são importantes na promoção da aprendizagem, porque permitem aos alunos da educação especial participar, interagir e aprender, como qualquer outra pessoa (CONTE, BASEGIO, 2015). Os recursos materiais e as práticas pedagógicas são importantes para auxiliar no ensino e aprendizagem dos alunos, mas percebe-se como ainda é algo precário; mas mesmo sendo cidades pequenas com recursos restritos, os municípios observam a indicação da oferta de apoios aos alunos público-alvo da educação especial.

Ao ser evidenciada a atuação do profissional de apoio de característica pedagógica, pode-se avaliar que condições de aprendizagem decorrem desta vinculação. Não havendo formação e experiência dos profissionais em relação à educação especial, percebe-se despreparo para atuarem no ambiente escolar, situação em que os professores titulares das turmas se mostram acomodados, pois

colocam-se à espera do profissional de apoio para realizar as atividades com o aluno da educação especial. Dessa forma há deficiências no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, em função da não implicação do professor com os alunos de inclusão e as limitações técnicas das profissionais de apoio para responderem à demanda didática. A reformulação das normativas e das atividades que competem ao profissional de apoio, pode ser um caminho para resolver as dificuldades de interpretação das funções que são atribuídas ao PA, bem como a definição de formação inicial para atuar. No próximo subcapítulo é analisada a relação entre o Profissional de Apoio e o aluno.

6.3. Profissional de Apoio e o aluno público-alvo da educação especial

Ao se refletir sobre a relação entre o profissional de apoio e o aluno de inclusão, as entrevistadas mencionaram situações vivenciadas com os alunos e as dificuldades enfrentadas na interação com os estudantes. E2 relata *“Foi bom trabalhar com ele, porém ele teve uma pequena dificuldade de aceitação”*. Para E4, nenhum aluno é igual ao outro, sendo necessário aprender como cada um age, se gostam de estar mais em grupo ou se preferem estar mais sozinhos:

Esses dois que eu fiquei mais tempo são completamente diferentes: ele não gostava de estar junto com a turma então eu tinha que sair em alguns momentos e levar para passear, porque ele não aguentava muito tempo dentro da sala de aula. Já o outro gosta de brincar estar junto com a turma, então é bem diferente cada um.

E3 refere que foi bem aceita pelos alunos, gosta do convívio e busca ser dinâmica, destacando que aprende com esta relação. E1 enfrenta contexto que lhe impõe desafios:

Esse ano está mais complicado porque sou eu com os dois alunos dentro da sala de aula. Então é mais complicado, porque a menina é autista e vive naquele mundo dela. Se ela quer sair, eu tenho que deixar, ela eu não posso prender; e o menino, ele é muito apegado em mim. Quando eu saio, ele fica dentro da sala de aula e pergunta onde estou, quando vou chegar. Esses dias estava a menina no meu colo e ele perguntou porque eu estava

gostando mais dela do que dele. Ele estava acostumado que tinha a mim e outra monitora para ela.

A E5 estabelece uma comparação entre uma aluna com microcefalia que acompanhou - *que “tinha os momentos de não querer, não aceitar, não ser contrariada. Mas não era agressiva, ela não mostrava agressividade.”* - com o aluno que atualmente apoia:

Ele é carinhoso, mas se ele for contrariado ele fica agressivo. O pai dele e a família são ótimos, eles apoiam o professor, eles estão sempre ali. [...] Eles têm toda uma norma com ele, e eu estou usando também essas normas. Quando não é certo, eu digo não, mesmo que ele fique brabo, fique contrariado, se revolte. Digo não e pronto, sou firme, não volto atrás e olho para frente e não para ele. Como ele é muito carinhoso - eles se apegam na gente, - aí ele fica tentando chamar minha atenção.

As entrevistadas informaram também as dificuldades que encontram ao precisarem atender a mais de um aluno em sala de aula, o cogitam interferir no possível desenvolvimento dos estudantes:

Na sala de aula, eu dou atenção para três que precisam de ajuda e a gente faz o que eles conseguem. [...] quando a gente vê que eles não querem, a gente dá um jogo até eles se acalmarem, pois só com exercícios eles ficam bem agitados e não fazem, não adianta. Basicamente é isso: às vezes a gente dá uma volta no pátio para eles se distraírem, porque ficar ali dentro pra eles é muito sufocante. E3

Ano passado eu fiquei no turno da tarde com um menino que tem síndrome de down. Era exclusivo dele [...] no turno da manhã eu ajudava numa turma de 5º ano, que era uma turma que tinha muitos problemas de comportamento [...] este ano eu estou no turno da tarde com um menino. Eu não sei direito o que ele tem, mas ele tem problemas cognitivos; ele tem mais dificuldade, não sabe escrever, então também é bem focado nele. E4

E1 atende a dois alunos: I. que já escreve, está se alfabetizando, porém necessita contar com apoio constante para as atividades, segundo sua avaliação. *“Se eu estou correndo na rua com a M, ele está lá viajando, está lá naquele mundinho dele e ele esquece que ele tem que fazer. Então, querendo ou não se continuar nessa situação, ele vai sair prejudicado.”* A participante entende que o aluno “vai despencar”, ou seja não vai dar continuidade a sua aprendizagem e talvez perder o que já adquiriu, em virtude da não exclusividade do apoio ofertado. E2

trabalhava¹ em turma de inclusão, com aluno com síndrome de down, identificando que *“ele só não falava, ia na fono e não falava ainda. Mas ele era bem inteligente, sabia muita coisa, desenhava bem, não escrevia ainda e não associava. Somente fazia o nome dele.”* Entretanto, avalia que *“ele não se relacionava muito com a turma [...] procurava ficar mais isolado. Na educação física, fazia eu e ele, tinha que ser eu com ele sempre, qualquer atividade era comigo e não com o resto da turma, ele era mais isolado”*.

A E5 é monitora de um menino autista em sala de aula, e atua somente com ele. Porém, conta que em outro ano como professora, teve dois alunos cadeirantes, mas conseguia fazer combinações com a turma para poder auxiliar os dois alunos inclusos, enquanto levava um ao banheiro, os colegas cuidavam do outro menino. Para Schreiber (2012) a quantidade de alunos atendidos por professor é um fator que precisa ser analisado, já que um número elevado de estudantes, gera a precarização e intensifica o trabalho do profissional, colocando em risco a eficiência do atendimento ofertado aos alunos e também sobrecarregando o profissional que atua nessa função. E3 dimensiona esta situação:

Claro que às vezes tu achas que não vai conseguir. Como são muitos, às vezes os muitos te chamam ao mesmo tempo [...] tu não sabes se vai atender um, se tu vais atender o outro, se o outro que está chorando num canto também quer. Eu entrei na sala pra ficar com os três [...] é só a função de ter muitos e às vezes tu te sentires mal por não puderes atender a todos.

As concepções apresentadas pelas entrevistadas revelam que o PA se sente desmotivado por atuar com mais de um aluno e não conseguir dar atenção a todos ao mesmo tempo, trazendo para si novamente a função de ensino e aprendizagem, excluindo a figura do professor como responsável pela educação. Lopes (2018), em sua investigação, identificou que quando os profissionais de apoio atendiam a mais de um aluno, ficavam insatisfeitos, por não terem descanso e também por não conseguirem atender a todos. Por outro lado, o pesquisador considera que nem todos os alunos precisam da mesma atenção e do atendimento direto, o que

¹ A entrevista ocorreu na semana do início do ano letivo e a entrevistada foi chamada para atuar na APAE.

possibilitaria atendimento a diversos alunos com apenas um apoio. A partir da compreensão das necessidades dos alunos, de quais são os serviços que podem ser ofertados e das potencialidades de interação, aprendizagem e comunicação entre a turma, é que pode se estabelecer a razão de profissional de apoio por turma.

O profissional de apoio pode ser o auxílio para que os alunos desenvolvam sua autonomia, se for preparado corretamente para exercer esta função pois, as interações com os demais também contribuem para a comunicação, socialização e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Reflete-se sobre como a figura e atuação do profissional de apoio se distancia do que foi descrito em lei, sendo difícil não associar a sua presença ao desenvolvimento dos alunos. A seguir esta dimensão também é analisada, ao refletir sobre os processos de interação entre alunos, professor e profissional de apoio.

6.4 Profissional de Apoio como Mediador do Processo de Interação

Segundo Costa (2006) a deficiência não é um impedimento para o desenvolvimento dos sujeitos. O que pode ser considerado uma barreira, é a forma como as mediações são realizadas e como lidamos com os problemas, negando as possíveis trocas e relacionamentos que possibilitam o desenvolvimento dos sujeitos. Assim as interações entre o aluno incluso e os colegas da classe regular são importantes para o desenvolvimento social do sujeito de inclusão. O profissional de apoio junto ao professor regente tem papéis de destaque neste processo, estimulando a convivência e o respeito às diferenças. Pensando nisto o profissional de apoio deveria auxiliar na comunicação entre o aluno incluso, o professor e os demais colegas da classe. Os participantes fazem considerações sobre esta perspectiva:

[...] o mais importante é ele se incluir dentro da sala de aula, pra ele não ficar excluído no mundo dele. É esse um dos pontos mais altos da inclusão, é ele perceber que o aluno incluso também vai ter uma vida normal, tanto que ele vai pra escola e ele vai interagir. Antigamente o aluno com deficiência era excluído do mundo, hoje ele tem todo direito dele de estudar, de se formar; o mais importante de tudo é a interação. E2

E2 faz menção ao acompanhamento de C., entendendo que estava na escola “*mais pra interagir com a turma do que para fazer as atividades*”. Porém avalia que “*ele nunca conseguiu interagir direito. Mas o principal era ele trabalhar a interação, que muito pouco. Eu levava para fora da sala para trabalhar uma coisa separada, mas sempre procurava trabalhar ali*”. Em relação à interação dos dois alunos que apoia, E1 analisa que com a M. seria mais complicado em função do gênero, pois percebe os meninos mais receptivos

[...] com o I, é todo mundo, é até bonito de ver. Eles sentavam na mesma cadeira que ele e ajudavam a pintar e contavam histórias. A turma é boa com ele e eu acho que eles foram aprendendo isso, porque o I está com eles desde a educação infantil. Então eles foram crescendo com isso e foram vendo que ele é uma criança que pode brincar igual a eles, que conversa igual e que tem sentimentos, igual a eles. E1

E4 reflete que seu aluno do ano passado tinha “*diversos problemas com os outros alunos. Então, no começo do ano algumas crianças não queriam ficar perto dele [...] Como foi passando o tempo a gente foi trabalhando isso, principalmente com a turma que ele passava mais tempo*”. Diante da manifestação frequente do aluno de que “*hoje eu quero fazer dupla com fulano*”, as interações ocorriam, pois, ele “*não ficava sozinho, ele sempre estava com alguém, a turma ajudou bastante nisso*”. E3 e E5 manifestam situações vividas pelos alunos com colegas no momento do recreio e em sala de aula:

Os colegas os pegam e os levam para o recreio, estão sempre com eles. É bem legal, sabe, a aceitação dos colegas e eles tem um cuidado também a mais com o colega. Na verdade, quando vejo que eles estão engrenando, que eles conseguem sozinhos, eu tento dar uma atenção nos outros que tem uma dificuldade maior, claro que não tem inclusão, mas eles precisam de uma ajuda. E3

O L. agora no recreio, como ele é autista, assim como ele está brincando com um colega, às vezes ele está brincando sozinho, que é o comportamento dele.[...] eu procuro fazer o seguinte, digo: “Olha lá L., vai com o fulano, pega ele. Pede para ele te pegar, agora é tu que pega”. Eu fico tentando integrar na brincadeira um ao outro. E5

Pelos relatos das entrevistadas, identificam-se ações que alternam posições de descentralidade em relação ao atendimento ao aluno, buscando a alternância com colegas do aluno em alguns momentos/espços. Por vezes somente o aspecto da socialização é concebido como o aprendizado ou ganho possível ao estudante, pois não as participantes não vislumbram aquisições no âmbito cognitivo. Para Fonseca (2016, p. 54) “é evidente que o trabalho docente é um conjunto de interações com os alunos, exigindo envolvimento do professor para obter a participação do educando no processo de formação”. Contudo, este lugar do professor, em relação ao aluno que conta com o profissional de apoio, muitas vezes fica reduzido ou mesmo remetido ao seu acompanhamento. A possível mediação entre os alunos, para a realização das atividades, também recai sobre as entrevistadas:

[...] então é muito nosso papel estar o tempo todo assim: “olha, só vamos fazer o grupo juntos [...] ele era sempre o último a ser escolhido porque tem pessoas veem que ele não iria conseguir ajudar muito e não conseguir colaborar com as atividades. Mas não é assim que funciona, então a gente tinha que sentar e explicar “olha só, eu vou ficar junto com vocês no grupo para dar uma mãozinha”. Então a gente tem que estar puxando a orelha deles às vezes em relação a isso, porque eles fazem sem perceber. Não é por maldade, mas eles acabam preferindo ficar com os outros colegas. E4

E4 ainda acrescenta que “a turma acaba ficando muito dependente, de ter alguém sempre apoiando”, e no momento em que os alunos precisam fazer alguma coisa sozinhos - em especial o aluno incluso - eles não sabem fazer porque o profissional de apoio está sempre ao lado, ajudando. A percepção de dependência que o profissional de apoio gera nos alunos é manifesta pela entrevistada:

Inclusive no lanche; se um dia eu não estou na hora do lanche, ele não sabe nem onde ele precisa sentar. Porque como é um lugar diferente, que não é sala de aula que ele tá acostumado, ele não sabe para que lado ele vai. Às vezes ele demora um pouquinho para chegar na sala e ele fica de pé porque ele não sabe onde tem que sentar, então acaba criando uma dependência muito grande por você. A gente precisa soltar um pouco e deixar ele se virando assim. E4

Lopes (2018) também analisou caso de um aluno que ficava isolado, sendo excluído do ambiente da sala de aula, precisando de alguém para fazer a mediação

entre a turma e professores, pois os mesmos não se aproximavam. Deste modo, o aluno só interagiu quando o profissional de apoio estava na escola, revelando a relação restrita existente na escola. Segundo o autor, o profissional de apoio pode auxiliar na mediação, mas não pode fazer com que o aluno nem o professor sejam dependentes da sua presença, muito menos assumir a responsabilidade que é do professor com o aluno. Diante disso, o desafio é trabalhar a autonomia dos alunos, para que aprendam e socializem. De acordo com a E4:

[...] sempre que possível eu deixo o meu aluno ali fazendo atividade e consigo dar uma passadinha na mesa de cada um, dar uma ajuda. Mas a professora tem muito papel nisso também, ela chega e diz: "Olha, eu posso ajudar, só esperem um pouquinho. Daí a gente fica, cada uma tentando um pouquinho, fazendo uma troca, para que a turma não fique muito agitada.

E4 relatou que é seu papel estimular que os alunos interajam, incentivando-os em determinadas situações; logo após relata situações de dependência da sua presença e por fim afirma a participação do professor para o atendimento de todos os alunos em sala de aula. No que se refere a interação dos alunos, os relatos indicam a preocupação das entrevistadas em trabalhar a socialização da turma para que nenhum aluno fique excluído das atividades e da participação em grupo. O trabalho do PA em conjunto com o docente também seria importante, para aproximá-lo dos alunos.

Segundo Costa (2016) a educação promove o desenvolvimento da inteligência, construída na interação com o meio, sendo a escola essencial para esse processo. Deste modo, ao analisar os relatos das entrevistadas percebe-se que o profissional de apoio assume como sua responsabilidade também a interação dos alunos. O professor, no contexto analisado, não é visto pelas entrevistadas como alguém condutor ou responsável pela inclusão do aluno com a turma, a partir de intervenções que potencializem esta efetiva condição, o que também não se evidencia na ação de outros atores da escola, no relato das participantes.

Neste âmbito a atuação do profissional de apoio se apresenta como facilitador das interações; contudo, se na ausência deste as interações do aluno se restringem ou mesmo não acontecem, pode-se questionar se há a promoção da autonomia dos

alunos, visto que a mediação do aluno com os demais confere centralidade a sua relação com o estudante. O fato de o aluno não conseguir realizar suas atividades e comunicar-se e mesmo diante destas condições a figura do professor permanecer distante, remete o apoio realizado a concepções não essencialmente inclusivas.

6.5. Diversidade de Experiências do Profissional de Apoio

A atuação do profissional de apoio é marcada por uma diversidade de experiências, aprendizagens e desafios. E5 percebe-se mais calma e paciente em sua atividade, reconhecendo que precisou engendrar outras formas de ensinar:

[...] quando comecei a trabalhar com as crianças especiais eu aprendi que não é assim: vou dar aula somente daquela forma. Eu tenho que dar aula da forma que ele entende. Se ele não entendeu eu vou me esmerar, vou voltar, vou achar um jeito de fazer com que ele entenda. [...] vejo que tem uma hora que tenho que ter um comportamento mais rígido, outra hora tenho que voltar bem para trás e ir no ritmo dele.

Para E4, umas das experiências é *“essa coisa de dar aula”*. A entrevistada é estudante de Psicologia, então estar em sala de aula é uma experiência nova em sua formação. Vivenciou situações em que ficar sozinha com a turma, *“então é uma coisa que a gente vai desenvolvendo ao longo do ano”*. Como já faz um ano e meio que está atuando na escola, sente-se mais confiante em lidar com a turma sozinha, porém acrescenta *“é uma coisa que a gente não quer que aconteça, porque o monitor ele precisa estar ali como apoio, não como uma única pessoa. Mas, em situações que aconteceram, acho que hoje em dia já consigo lidar com muita tranquilidade em relação a isso”*

E3 refere que ser profissional de apoio trouxe contribuições para a vida acadêmica, de modo que pode trazer suas vivências em sala de aula como PA para realizar trabalhos do curso de pedagogia:

Hoje eu consigo falar mais sobre o assunto sem ter que correr para o celular. Cada um é um caso, mas a gente vai vendo o que eles podem e o que eles não podem. E isso eu posso falar, tem uma aula hoje sobre o

assunto, eu já sei, já tive a experiência de estar com eles, com a maioria aqui na escola.

E2 já possuía experiência pela APAE. Na escola aprendeu a trabalhar com o aluno, respeitando seus limites e descobrindo até onde ele podia avançar nas atividades, comenta que *“como professora tinha uma visão que os alunos tinham que aprender. Sendo profissional de apoio eu aprendi que eles têm que aprender dentro do limite que eles conseguem”*. A entrevistada menciona ter trabalhado como professora em outra cidade e na sua turma havia uma menina com deficiência visual que tinha um apoio, porém não se relacionava muito com ela, e ambas não tinham muito conhecimento sobre inclusão.

E1 identifica que sua primeira aprendizagem foi ter paciência e muita empatia, sendo importante perceber como os alunos estão se sentindo para conseguir se relacionar. *“Muitas vezes ele vinha muito cabisbaixo. Ano passado que ele estudava de manhã, que ele não gostava. Então eu tinha que perceber isso e não adiantava querer forçar, tinha que esperar ele melhorar, ajudar e conversar”*. A participante informa que nessas situações utiliza livros de histórias para ajudar o aluno a enfrentar possíveis impasses na escola.

A pesquisa realizada com profissionais de apoio por Lopes (2018) identificou contribuições advindas de sua atuação referentes à aprendizagem, trocas com professores e alunos e no convívio com as diferenças, menções que se aproximam das manifestações explicitadas pelas participantes da presente investigação:

Às vezes, executando pequenas ações, faz com que se repense e se valorize mais a vida, o que exercita a empatia, o se colocar no lugar do outro, os tornava seres humanos melhores. A partir também da convivência, quebram-se algumas barreiras sobre as pessoas com deficiência que antes eram vistos como incapazes, dignos de pena, vítimas de preconceito e então pode-se transformar essas concepções (p.144).

Para E1 é muito bom atuar com os alunos de inclusão, pois são muito especiais: *“o I. assim é uma criança muito especial. Às vezes eu vinha triste, a gente cansa, a gente trabalha, e também estuda. Aí ele colocava a mãozinha no meu rosto*

e dizia: Calma, tudo vai dar certo na sua vida!”. A participante comenta que está sempre aprendendo, e que desenvolveu muito a paciência para se adaptar e conseguir compreender como eles agem, acrescentando que *“futuramente como profissional, quando eu for uma professora titular, por exemplo, eu já vou ter isso, quem entrou assim e nunca teve contato com criança é mais difícil. Eu acredito que já vou ter uma base como trabalhar e como agir.”*

E2 percebe como sucesso quando o aluno começou aceitá-la, pois quando iniciou na escola o estudante não se relacionava com os demais. Também consegue avaliar presença contribui para a aprendizagem do aluno

No final do ano ele estava começando a escrever o nome dele. Isso é uma coisa que me deixou muito feliz. De tanto eu fazer pontilhado com ele, escrever o nome, ele já estava conseguindo. O dia que ele conversou comigo - porque ele também não conversava - no final ele já estava conversando. Ele estava interagindo mais comigo, brincando, sempre me convidava pra brincar de correr. Só a única coisa é que ele nunca foi de obedecer ao que eu dizia, era do jeito dele que ele fazia.

Para E3 as contribuições são: *“a atenção com eles, o carinho que a gente tem com eles, porque na verdade se sentem às vezes muito sozinhos, então imagina você conseguir fazer mas não entender o que tem para fazer”*, por esse motivo a entrevistada diz estar ao lado, explicando as atividades com calma. Por vezes é necessário explicar mais de uma vez a mesma atividade e refere que a professora titular não tem como dedicar seu tempo somente ao aluno incluso pois, tem uma sala inteira para dar atenção, *“então acho que a gente que trabalha com eles assim separadamente, acho que a gente consegue ajudar mais e eles verem que eles conseguem fazer”*.

E5 afirma haver muitas contribuições do profissional de apoio *“porque antes tinha um monte de turma e não tinha monitor”*, o que dificulta o trabalho do professor ao atender turmas grandes e não ter nenhum apoio para auxiliá-lo com os alunos de alvo da educação especial. E5 também é professora, mas sendo monitora percebe como o apoio é importante

Agora eu vejo como monitora. No ano passado eu era monitora da manhã e a A. aprendeu muito, no comportamento, no cognitivo. A gente vê o progresso dela, no caso ela nem falava. Aqui ela passou a falar começou a

se comunicar através de sinais, se expressava muito bem, então foi assim incrível e vejo pelo L. também. No início o L. mal pegava o lápis, agora ele copia tudo, eu escrevo em cima e ele copia em baixo, então na metade do ano ele está nesse progresso todo e espero muito mais. Mas ele sempre participa bastante da aula, interage com o professor [...] ele sabe que o professor manda na sala, então ele tem essa integração, que o outro é o professor e eu sou a monitora.

Das cinco entrevistadas, quatro são estagiárias e trouxeram como contribuição, a experiência para a futura atuação profissional, contribuição que Lopes (2018) também identificou em sua pesquisa. Os PA que atuam como estagiários afirmaram que, como futuros professores atuarão com as diferenças e que por este motivo buscam formações na área da educação inclusiva.

Embora as normativas legais remetam as atribuições do PA na dimensão do cuidado, as entrevistadas situaram predominantemente sua interface no campo pedagógico, da aprendizagem, centrando-se no atendimento exclusivo ao aluno de inclusão. Este entendimento, no escopo investigado, tem como contingências a presença reduzida do professor regente, não participando ativamente do processo de aprendizagem do aluno e a possível dependência do aluno ao profissional de apoio, considerando-o como seu professor. Por sua vez o PA assume para si a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos, uma configuração que não coincide com as normativas legais que oferecem diretrizes para sua atuação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou a atuação dos profissionais de apoio no contexto da escola pública de ensino fundamental em escolas municipais públicas de cidades localizadas na região centro sul do RS. Para tanto foi desenvolvida investigação qualitativa e exploratória, tendo como instrumentos para coleta de dados entrevistas e pesquisa documental, analisadas sob a perspectiva hermenêutica.

Os profissionais de apoio que atuam na inclusão - denominados no contexto investigado de estagiários e monitores - são majoritariamente estudantes de graduação, sendo exceção uma entrevistada que possui cursos de graduação e pós-graduação. Os resultados indicam que os profissionais de apoio atuam pedagogicamente junto aos alunos, pois participam do planejamento, adaptam atividades e os auxiliam nas tarefas de sala de aula, contrariamente do que está previsto nas normativas legais.

A função do profissional de apoio descrita pela LBI (2015) compreende tarefas como auxiliar na higiene, locomoção e alimentação dos alunos público-alvo da educação especial, possibilitando que o professor consiga atender a todos os alunos contando com o suporte deste profissional. Nesta diretriz, ao não prever formação específica e ater-se às funções de cuidado, concebe que o professor continua responsável pela aprendizagem do aluno de inclusão. Contudo, no contexto pesquisado, o docente planeja a aula com o apoio, ou repassa a ele as atividades que serão desenvolvidas em aula, para que o mesmo faça a adaptação e auxilie o aluno na execução da tarefa. Este funcionamento situa o PA como referência para o aluno de inclusão, que não recorre ao regente no ambiente de sala de aula, assim há um profissional colaborativo e não somente de apoio.

As entrevistadas entendem como fundamental possuírem formação para atuarem no contexto de inclusão, pois desconhecem a educação especial e, sobretudo, entendem sua atribuição como pedagógica. Somente uma participante referiu que seu município realiza capacitação para a atuação como profissional de

apoio, ofertando palestras e encontros com profissionais da saúde e com outros PA. As demais entrevistadas não participam das formações pedagógicas nas escolas, mas auxiliam no estabelecimento das atividades e tarefas aos alunos atendidos.

As entrevistadas acreditam que as escolas possuem conteúdos e recursos para suprir as necessidades dos seus alunos, mas buscam trocar informações com pares para encontrarem soluções e atividades para os estudantes que assistem. O atendimento educacional especializado foi mencionado somente por uma entrevistada, situando o professor do AEE como participante do processo inclusivo. Nas demais entrevistas não há referência a outros profissionais na escola como colaboradores no atendimento ao aluno, observando-se algumas considerações relativas ao professor regente.

O atendimento a mais de um aluno de educação especial é avaliado pelas participantes como desfavorável, pois entendem que o acompanhamento poderia ficar comprometido se não for constante. Em alguns casos, as entrevistadas mencionam terem que sair da sala de aula, e nessa situação, caso atendam a mais de um aluno, os dois ou mais são prejudicados. Contudo, a concepção de centralidade e pessoalidade do PA na assistência ao aluno fica evidente, sendo importante repensar esta implicação na aprendizagem e convívio em sala de aula.

A partir do relato das participantes e do conhecimento da legislação dos municípios, identifica-se que há matrículas aos alunos público-alvo da educação especial em salas de aula regulares, acompanhados por profissionais de apoio. Contudo, face às múltiplas concepções de inclusão possivelmente existentes, a diversidade das ações e dos propósitos dos apoios oferecidos também proporciona uma dispersão de esforços em prol do ensino e aprendizagem dos alunos. A restrita articulação da profissional de apoio com a professora, com a equipe pedagógica da escola e mesmo com outros alunos indica uma atuação muitas vezes guiada pelas iniciativas individuais e por tentativas e erros, na direção de proporcionar desenvolvimento ao estudante. Na medida em que as participantes valorizam o convívio social como o ganho mais evidente do aluno incluído, relativizando as aquisições de cunho cognitivo, também ficam subentendidas as expectativas de

aprendizado remetidas aos estudantes, que muitas vezes não são recebidos e atendidos pelas PAs a partir da compreensão efetiva de suas necessidades e potencialidades na escola.

O contexto da atuação do profissional de apoio investigado reflete, de certa forma, o cenário de construção da escola para todos em nosso país. Há a criação de dispositivos legais muitas vezes desacompanhados de políticas de formação dos profissionais da escola, bem como a não participação destes na geração de soluções e ações sistemáticas que assegurem a inclusão. Os diversos contextos educacionais presentes nas cidades brasileiras precisam ser analisados para que se visibilizem as diferentes dimensões que a experiência da inclusão provoca e evoca, de modo a comprometer a comunidade escolar, de modo que a criação de cargos e recursos não fragmente a proposta de atendimento ao aluno da educação especial, mas contrariamente, concretize uma possibilidade e atuação multiprofissional em rede.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Inclusão de Alunos com Deficiência nas Representações Sociais de suas professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

ALVES, Ana Paula Ribeiro. **O trabalho na promoção do desenvolvimento humano a partir da percepção da pessoa com deficiência intelectual**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2018.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, 2006.

ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina**. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

ARAÚJO, Luana Adriano Araújo; XAVIER, Beatriz Rego Xavier; FREITAS, Raquel Coelho de. A precariedade do fornecimento de profis

sional de apoio educacional ao aluno com deficiência em Fortaleza/CE. In: **Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão**. 1. 2017. Porto Alegre. Anais. <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-1/completo-4.pdf>

ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva: igualdade, diferença e deficiência nas escolas públicas municipais de fortaleza (CE)**. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal do Ceará, 2018.

BARÃO DO TRIUNFO. **Decreto 259** de 8 de setembro de 2014. Elaboração do Plano Municipal de Educação. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/b/barao-do-triunfo>>. Acesso em: 30/10/2018

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 2018.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. **Psicol. cienc. prof.** v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401007&lng=en&nrm=iso. Acesso em:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei 13.005**, Plano Nacional de Educação. 2014. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20/07/2017

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 20/07/2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**, de 10 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 21/07/2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24**, de 21 de março de 2013, que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21/07/2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial**. MEC/SECADI. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso: 21/07/2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21/07/2017

BRASIL. SEESP/GAB. **Nota Técnica nº 19**, 08 de setembro de 2010 destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 22/07/2017

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BRITO-FILHO, Marcelino Carvalho de. **Gestão escolar e tecnologias: a realidade de escolas públicas na cidade de Maceió/AL.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Alagoas, 2012.

CALHEIROS, David dos Santos. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais.** 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, 2015.

CAMURCA, Tatiana Apolinario. **Política Nacional de Educação inclusiva na perspectiva da lei de proteção aos direitos da pessoa com autismo: a realidade de uma unidade escolar.** 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas), Universidade Estadual do Ceará, 2017.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 302 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles.** 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

CARVALHO, Cristina Linares Cintra de. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos.** Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Universidade de São Paulo, 2015.

CARVALHO, Maria Celeste Neves de. **Professores de apoio educativo-mediadores? Como? Quando?** 624 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade de Lisboa, 2009.

CHARQUEADAS. **Lei 2.790**, de 22 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/c/charqueadas>>. Acesso em: 30/10/2018

CONTE, Elaine; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologias Assistivas: Recursos Pedagógicos para a Inclusão Humana. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.24, n. 2, p. 28-44, 2015.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso>.

CUNHA, Meire Cristina. **Educação política e as TIC nos fóruns de EJA do Brasil: práticas e desafios nos casos do Distrito Federal e de Goiás.** 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, 2014.

DANTAS, Lilianne Moreira. **Do que se diz ao que se faz: práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escolas de Horizonte-CE.** 209f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2014.

DANTAS, Meryeli Santos de Araújo. **Participação da família no cuidado à criança com Paralisia Cerebral.** 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal da Paraíba, 2009.

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.** 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

DUQUE, Luciana Fernandes. **O agente de inclusão escolar no apoio a alunos com deficiência intelectual: um estudo em escolas municipais de São Paulo.** 162 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 24.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ESTEVES, Daniela da Motta. **Elaboração e aplicação de instrumento avaliativo sobre a prática docente em uma escola pública de saúde em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

FELICIANO, Thais Oliveira. **Educação terapêutica aos pais de um bebe com paralisia cerebral.** Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Paulo, 2008.

FERNANDES, Auristela de Oliveira. **Práticas docentes e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas do município de Alegrete, RS.** 81p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2017.

FERNANDES, Petra Kaari. **Qualidade do Ensino Médio na percepção de duas comunidades escolares: subsídios para gestores públicos.** 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FERREIRA, Luziete Natalina. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

FIGUEIREDO, Marília Zannon de Andrade. **Surdo cegueira Pós-linguística em síndrome de Usher**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Paulo, 2012.

FONSECA, Manoela; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **A atuação do profissional de apoio/monitor na rede privada de ensino**. XI ANPED, Reunião Científica Regional da ANPED, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_MANOELA-DA-FONSECA-FABIANE-ROMANO-DE-SOUZA-BRIDI.pdf

FONSECA, Manoela. **Das Políticas Públicas de Inclusão Escolar à atuação do Profissional de Apoio/Monitor**. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003&lng=pt&nrm=iso.

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

FROHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**. Piracicaba v. 23 n. 3, p. 7-26, 2016. <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938>> Acesso em:

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=pt&nrm=iso>.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **Visão subnormal em escolas públicas: conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental**. 197p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2012.

GODEGUEZ, Anelise Delgado. **O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a formação dos professores da Educação Infantil em São**

Caetano do Sul. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

GOMES-MACHADO, Maria Luiza. **Efeitos de um programa de capacitação profissional em um grupo de pessoas com deficiência intelectual.** Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Paulo, 2012.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 33-44, 2018. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100033&lng=en&nrm=iso>

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2017.** 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 24 de nov 2018.

JORQUEIRA, Adriana Cristina. **Expectativa do professor com relação a atuação do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar com ênfase no brincar da criança com deficiência física.** 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

JUNIOR, Luiz Seabra. **Educação física e inclusão educacional: entender para atender.** 111p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2012.

LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. **Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco.** 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2017.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no Coensino em dois Municípios.** 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

LIBÂNEO, Lígia Carvalho. **Práticas exitosas em psicologia escolar: indicadores da atuação na cultura do sucesso.** 160 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LIMA, Eunice Tavares Silveira. **Política de Inclusão: um estudo na rede pública de educação em Jataí-Goiás.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio a Inclusão Escolar**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2018.

LÚCIO, Sandra Cristina. **Educação especial: rememorando os caminhos escolares e formativos de um grupo de professores na cidade de Araraquara/SP**. 164 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, 2010.

MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues; AIMI, Deusodete Rita Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio; SOUZA, Ana Maria de Lima. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicol. Estud**, v. 19, n. 2, p. 179-189, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200002&lng=en&nrm=iso>

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi, REIS-YAMAUTI, Verônica Lima dos SCHIAVO, Rafaela de Almeida, CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho, VALLE, Tânia Gracy Martins do. **Opinião de professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual**. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 427-435, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000300427&lng=en&nrm=iso>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo. Atlas, 2003.

MARQUES, Claudia Luíza. **Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MARQUES, Lydia da Cruz. **Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual ocular e cortical**. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, 2013.

MARTINS, Silvia Maria. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

MARTINS, Tânia Gonçalves. **Atuação do psicólogo na educação escolar: uma análise de práticas que visam atender à perspectiva inclusiva**. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARTINS, Tatiana. **Cartilha para a alta hospitalar de pacientes com doença arterial obstrutiva periférica**. 152 f. Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas: o caso do Seridónorte-rio-grandense.** 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

MILBRATH, Viviane Marten. **Cuidado da família à criança portadora de paralisia cerebral nos três primeiros anos de vida.** 188f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande, 2008.

MIURA, Renata Tiemi. **Experiências e qualidade de vida de mães de crianças com paralisia cerebral.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 2007

MORIYAMA, Cristina Hamamura. **Habilidades funcionais e assistência do cuidador de crianças e adolescentes com síndrome de Down.** Dissertação (Mestrado em Saúde, Ciclos de Vida e Sociedade) - Universidade de São Paulo, 2017.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Iniciação à docência como política de formação de professores.** 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, 2013.

MOURA, Katia Cristina Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife.** 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2013.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia.** v. 27, nº 82, p. 02-08, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000100010&script=sci_arttext>.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm=iso>.

OLIVEIRA, Marcos Bandeira de. **O desenho no processo de criação e apresentação do projeto: o caso dos trabalhos finais de graduação da Universidade de Fortaleza.** 211 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015.

OLIVEIRA, Regina Marcia Pereira de. **A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: Um estudo de caso da UMEI Grajaú.** 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, 2016.

PALÁCIO, Paula da Paz. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 123f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2012.

PARANÁ. **Deliberação n.º 02, de 02 de junho de 2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. 2003. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf)

PARANÁ. **Instrução Nº 009/2009**. Professor de apoio à comunicação alternativa. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao092009.pdf>. Acesso em: 01/08/2017

PARANÁ. **Instrução nº 010/08**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102008sued.pdf>. Acesso em>01/08/2018

PELOSI, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec.** v. 15, n. 1, p. 141-154, 2009. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100010&lng=en&nrm=iso

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho. A Bidocência como uma proposta inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**. 16, 37-40. 2016.

PITIÁ, Ana Celeste de Araujo. **Acompanhamento terapêutico sob o enfoque da psicoterapia corporal: uma clínica em construção**. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, 2002.

PORTALETTE, Vania Fernanda Gulart. **Profissional de Apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar**. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

PORTO, Patricia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, 2014.

POVINELLI, Bibiana Marie Semensato. **O ensino em Geriatria na graduação das**

escolas medica do estado de São Paulo na óptica dos coordenadores de curso ou da disciplina. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo, 2009.

RAYKIL, Eladyr Boaventura. **Impacto dos cursos técnicos integrados e subsequentes na vida profissional dos egressos:** reflexos do primeiro quinquênio do IFBA – Campus Porto Seguro. 137 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2014.

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go.** 106 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2

011.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. **Significação na escola inclusiva:** um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Brasília. 187 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecilia Rocha de Carvalho, **Educação Especial:** do querer ao fazer. São Paulo, Avercamp, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 14.705** de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação. 2015. Disponível em: Acesso em: 30/10/2018

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.448** de 14 de janeiro de 2014. Cria categorias funcionais no quadro dos servidores de escola. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.448.pdf>> Acesso em: 01/08/2017

SAMPAIO, Laura Firminio. **Educação inclusiva:** uma proposta de ação na licenciatura em Química. 77 f. Dissertação (Mestrado)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.143**, de 15 de maio de 2017. Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. 2017. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_Lei.html. Acesso em: 20/11/2017

SÃO JERÔNIMO. **Lei 3.368**, de 22 de junho de 2015. Cria o Plano Municipal de Educação. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/s/sao-jeronimo>> Acesso em: 30/10/2018

SÃO PAULO. **Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004.** Diário Oficial do Município de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19102004D%20454150000> Acesso em: 20/11/2017

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SERTÃO SANTANA. **Lei 1.359**, de 16 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação. 2015. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/s/sertao-santana>> Acesso em: 30/10/2018

SILVA, Claudia Lopes da. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; MACIEL, Rosângela Von Mühlen. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 107-115, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4405/2578>>.

SILVA, Laianna de Oliveira. **Proposta de um jogo didático para ensino de estequiometria que favorece a inclusão de alunos com deficiência visual**. 98 f. Dissertação (Mestrado) —Universidade de Brasília, 2014.

SILVA, Suzanli Estef da. **Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2016

SILVA, Tânia Núzia da Costa. **Deficiente visual: ensinando e aprendendo química através das tecnologias assistivas no Ensino Médio**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário UNIVATES, 2014.

SOARES, Cristina Façanha. **As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica**. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2011.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. 2 ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2004.

STELMACHUK, Anaí Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. A atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, p. 185-202, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5245>>.

TABOAS, Carmen Maria Guacelli. **O número e sua história cultural: fundamento necessário na formação do professor**. 223f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 1993.

TAPES. **Lei 2.988**, de 09 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. 2015. Acesso em: 30/10/2018

TEIXEIRA, Renata imaculada de Oliveira. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. 2014

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 20 mai 2018

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121 – 135, 2011.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WEBER, Vera Lucia da Silva; BENETTI, Luciana Borba. A eficiência das salas de recursos para alunos com deficiência de aprendizagem no Município de São Gabriel-RS. **Revista Monografias Ambientais**, v.8, n. 8, p. 1900-1915, 2012.

WEISS, Elfy Margrit Göhring. **As redes pessoais significativas e o envolvimento paterno com crianças com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 378f. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, 2012.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Idade/Sexo/Formação /Escola de Atuação /Tempo de atuação

- 1- Como foi sua inserção na escola para atuar na sala de aula junto ao aluno?
- 2- Há quanto tempo desenvolve esta atividade? Há outras experiências anteriores?
- 3- Como você participa das atividades de planejamento ou reunião pedagógica na escola? Quais são os temas tratados nestas situações?
- 4- Quando chegou na escola, como foi sua recepção? Te ensinaram algo?
- 5- Você tem contato e conhece experiência de outros profissionais que atuam com inclusão na escola? Como acontece a formação para atuar com inclusão?
- 6- Como são estabelecidas as combinações e comunicação da professora regente e desta com o aluno?
- 7- Há outros profissionais que desenvolvem atividades com o aluno? Como estas atividades são realizadas?
- 8- Como você definiria o que é ser profissional de apoio?
- 9- Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu trabalho cotidiano?
- 10-Que aprendizagens você realizou a partir do trabalho que desenvolve junto ao aluno?
- 11- Há condições ou recursos que poderiam oferecer mais qualidade e resultados ao seu trabalho?
- 12-Como você realiza a mediação da turma com o aluno?
- 13- Você recebeu alguma informação ou capacitação para atender ao aluno que acompanha? De que forma isso aconteceu?
- 14-Você conhece alguma lei ou texto que tenha como assunto a inclusão e o profissional de apoio? Quais são essas leis?
- 15-Você conhece outras pessoas que atuem na mesma função na cidade? Sabe quantos são?
- 16-O município realiza avaliação da atuação dos profissionais de apoio?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE**

Estás sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre o Profissional de apoio a inclusão no ensino Fundamental, que está sendo realizada pela mestranda Amanda Burchert, sob orientação da prof^a Dr^a Denise Macedo Ziliotto, da Universidade La Salle, Canoas-RS.

Tua participação neste estudo é de suma importância. Se concordar em participar, por favor leia atentamente as informações abaixo e, se estiveres de acordo com os termos, assina onde está indicado teu nome. Caso queiras desistir, mesmo após a assinatura, estarás livre para fazê-lo a qualquer momento, quando então poderás ter de volta este Termo de Consentimento, se julgares necessário.

Eu, Amanda Burchert peço sua autorização para que as informações prestadas possam ser posteriormente utilizadas para gerar conhecimentos sobre a realidade pesquisada, a partir de apresentação dos resultados em eventos científicos e publicações.

Dessa forma, forneço abaixo os esclarecimentos necessários:

1 - A identidade do entrevistado será preservada; um pseudônimo será usado no momento da transcrição. No entanto, se o entrevistado autorizar, seu nome verdadeiro constará nos agradecimentos da dissertação, junto aos demais entrevistados que assim também autorizarem. As gravações serão armazenadas por um período de 05 (cinco) anos.

2 - Em qualquer momento do processo de pesquisa, o entrevistado poderá pedir esclarecimentos, bem como ter acesso à gravação e à transcrição da(s) sua(s) entrevista(s), podendo solicitar, se entender necessário, uma revisão ou mudança de opinião, a supressão de trechos ou mesmo o cancelamento da sua participação na pesquisa, requisitando a eliminação dos dados coletados.

3 - A participação é voluntária, não cabendo ao entrevistado nenhum ônus ou gratificação financeira.

Por estar de acordo com os termos acima, eu, _____ me declaro voluntário (a) para esta pesquisa e dou consentimento livre e esclarecido para que sejam feitas as análises necessárias a esta pesquisa, bem como para o uso e a publicação dos dados, na forma acima referida, permanecendo com uma das duas vias deste termo.

Canoas, _____ de _____ de 2018.

Entrevistado(a)

APÊNDICE A - NORMATIVAS LEGAIS

Neste anexo apresentam-se excertos dos Planos Municipais de Educação dos municípios investigados, bem como do Plano Estadual de Educação e da Lei Brasileira de Inclusão (2015) relativos à educação especial. Estes documentos fizeram parte da pesquisa documental.

Os seguintes dispositivos legais, são norteadores para a elaboração dos Planos Político Pedagógicos das escolas. Destaque-se a oferta do profissional de apoio, objeto de pesquisa desta dissertação. O documento completo pode ser acessado pelo link disponível nas referências.

Plano Municipal de Educação Sertão Santana

Meta 8- Oportunizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular, observando sempre oferecer recursos para seu desenvolvimento integral, utilizando estruturas físicas, tecnologias e serviços especializados públicos ou conveniados.

Informar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar;

Promover, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

Implantar, ao longo deste plano, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas e construção de uma escola centralizada;

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagógica e psicológica, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Participar de programas e projetos que visem acessibilidade nas escolas públicas mediante adequação arquitetônica, oferta de transporte, disponibilização de material didático, recursos de tecnologia assistida, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos- cegos;

Garantir a oferta inclusiva e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e permanência na escola, de maneira a garantir a ampliação e a qualidade do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede pública regular de ensino;

Promover a articulação Intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento

escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, **profissionais de apoio** ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos- cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.

Plano Municipal de Educação de Barão do Triunfo

Meta 9: 9.1 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

9.2. Garantir a generalização, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com as áreas de saúde, de forma de detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.

9.3. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais promovendo sua colaboração no mercado de trabalho.

9.4. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

9.5. Assegurar, transporte escolar aos alunos que apresentam dificuldades de locomoção.

9.6. Garantir o uso de prédio escolar com os padrões mínimos de infraestrutura para a utilização com portadores de necessidades educacionais especiais.

4.4. ESTRATÉGIAS

- 4.4.1. Assegurar o Atendimento de Estimulação Precoce no mínimo em uma escola de Educação Infantil por quadrante a partir de 2020 ampliando a oferta conforme a demanda.
- 4.4.2. Implantar e implementar o serviço de Estimulação Precoce na pro infância chegando gradativamente até 50% até 2020, e em 100% até o final de vigência deste PME.
- 4.4.3. Implantar e assegurar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais no Pró-infância ampliando o número de SRM (salas de recursos multifuncionais) existentes conforme demanda.
- 4.4.4. Consolidar 40h semanais para todas as Salas de Recursos Multifuncionais, priorizando profissionais com formações específicas para a atuação, até 2020.
- 4.4.5. Oferecer e garantir aos professores que atuam na SRM a formação continuada em serviço.
- 4.4.6. Garantir Atendimento Educacional Especializado de alunos com necessidades especiais de toda a Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- 4.4.7. Criar um comitê de articulação Inter setorial, até 2020, para garantir e ampliar o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação da família e do aluno.
- 4.4.8. Proporcionar aos professores que atuam na SRM a formação continuada para atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação e deficiência visual e/ou auditiva.
- 4.4.9. Garantir a redução do número de alunos nas turmas em que estão matriculados alunos com deficiência, em todos os níveis e modalidades de Ensino, de acordo com a Resolução nº 15/2012 do Conselho Estadual de Educação, até 2018.

4.4.10. Implementar um programa de transição para a rede regular de ensino, em todas as etapas, níveis e modalidades, para os alunos com deficiência oriundos das Instituições de Educação Especial.

4.4.11. Manter e ampliar programas municipais e federais que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio de todas as dimensões de acessibilidade, até 2020.

4.4.12. Assegurar no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino a identificação e o atendimento dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação, através da criação de um espaço específico de atendimento.

4.4.13. Assegurar a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais, conforme a necessidade identificada por meio de uma avaliação e consentimento da família, assim como garantir profissional com formação em LIBRAS nas escolas.

4.4.14. Fomentar pesquisas através de convênios e parcerias com instituições de ensino superior, voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.4.15. Promover através de parcerias com instituições de ensino superior o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas Inter setoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado.

4.4.16. Promover autonomia e funcionalidade das Pessoas com Deficiência através de Programas de inclusão ao Mundo do trabalho, através de parcerias com instituições públicas e privadas.

4.4.17. Definir, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação, até o segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade, política de avaliação e supervisão de funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam

atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.4.18. Promover e ampliar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando possibilitar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.

4.4.19. Promover e ampliar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, bem como o fortalecimento dos equipamentos públicos assegurando a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.

4.4.20. Promover e consolidar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo através de Fóruns e encontros permanentes para avaliação e proposição de políticas pública

Plano Municipal de Educação São Jerônimo

Meta 4: Buscar garantir para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com o desenvolvimento do sistema educacional inclusivo, da busca pelas salas de recursos multifuncionais, das classes adequada a cada necessidade e das escolas ou dos serviços especializados, públicos ou conveniados;

Estratégias: 4.1) Manter atualizada a contabilização para fins de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) Fomentar o atendimento escolar de crianças com deficiência de 0 a 3 anos em atendimento e a demanda manifesta, preservando o direito de opção da família;

4.3) Buscar junto ao MEC salas de recursos multifuncionais e promover a formação continuada de professores das escolas públicas, privadas e conveniadas para o atendimento educacional especializado de alunos oriundos das comunidades urbana, do campo, indígenas e quilombolas;

4.4) Ampliar o atendimento educacional especializado em espaço físico adequado para os alunos com deficiência buscando o atendimento profissional de outras áreas em parceria com outros órgãos privados ou públicos;

4.5) Motivar, a criação de centros multidisciplinares de apoio, articulados com instituições acadêmicas e buscar parceria com profissionais das áreas da saúde, assistência social, pedagogia e psicologia para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica que atendem alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e da demanda manifesta;

4.6) Buscar junto aos entes federados verbas e programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas e nas instituições filantrópicas conveniadas para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) Buscar a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) Apoiar o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os

órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.9) incentivar a parceria com Universidades voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.10) Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda dos(as) estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado e **profissionais de apoio** ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras e professores bilíngues.

Plano Municipal de Educação Charqueadas

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a total garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados com qualificação dos professores e monitores para atendimento destas crianças.

4.1 - Promover permanentemente, sob responsabilidade da SEDUCRS em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, o atendimento escolar a todas as crianças e adolescentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, através da capacitação dos professores e adequação dos espaços físicos, observado o que dispõe a LDBEN/96; garantindo recursos humanos para acompanhar essas crianças, jovens e adultos em sala de aula para assessorar o professor.

4.2 - Promover, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

4.3 - Ampliar sob coordenação da SMED, ao longo da vigência deste PMERS, a implantação de salas de recursos multifuncionais, fomentando a formação inicial e continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva, nas escolas do campo, nas comunidades indígenas.

4.4 - Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

4.5 - Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação; e a utilização de centros.

4.6 - Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação.

4.7 - Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

4.8 - Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

4.9 - Fomentar parcerias com órgãos da região voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva,

com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação. 4.10 - Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

4.11 - Acompanhar, definir e divulgar durante a vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação.

4.12 - Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.

4.13 - Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Plano Municipal de Educação de Tapes

META 4: Promover, permanentemente o atendimento educacional especializado a todas as crianças e adolescentes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento/TEA - Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional Especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos ou multifuncionais, classes, serviços ou escolas especializadas públicas ou conveniadas.

ESTRATÉGIAS

4.1 Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da Rede Pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

4.2 Promover, no prazo de vigência deste Plano Municipal de Educação, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

4.3 Implantar, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ao longo deste Plano Municipal de Educação, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o

atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e da comunidade quilombola;

4.4 Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5 Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6 Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7 Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do Artigo 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos Artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8 Garantir a oferta de Educação Inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em parceria com a Secretaria de Saúde e Assistência Social;

4.10 Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, **profissionais de apoio** ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.11 Definir, no segundo ano de vigência deste Plano Municipal de Educação, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.12 Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.13 Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

Meta 4 - A partir da vigência deste Plano, universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destas crianças.

Estratégias

4.1 Promover permanentemente, sob responsabilidade da Seduc em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, o atendimento educacional especializado a todas as crianças e adolescentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, através da capacitação dos professores e adequação dos espaços físicos, observado o que dispõe a LDBEN/96, garantindo recursos humanos qualificados para acompanhar essas crianças, jovens e adultos em sala de aula para assessorar o professor;

4.2 Considerar, para fins de cálculo do valor por estudante no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar e suplementar, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei Federal n.º 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.3 Ampliar sob coordenação da Seduc e em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, ao longo da vigência deste PEE, a implantação de salas de recursos multifuncionais e os recursos para a manutenção das mesmas, com adesão ao Programa do Governo Federal, fomentando a formação inicial e continuada de professores, profissionais qualificados para atendê-los e recursos

multifuncionais para o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva, integrando na proposta pedagógica da escola regular o atendimento educacional especializado, assegurando a infraestrutura (salas de recursos multifuncionais), e estimulando a formação continuada de professores para esse atendimento especializado;

4.4 Garantir o direito de oferta e funcionamento da educação infantil nas escolas do campo;

4.5 Garantir a **presença de profissionais de apoio e/ou monitor** na sala de aula que possuam alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, nos casos onde são necessários, para garantia da autonomia desses sujeitos nos espaços escolares;

4.6 Garantir o acesso ao material especializado para cada tipo de deficiência dentro da sala de aula, oportunizando cursos de formação na área de educação especial;

4.7 Garantir atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo com o pleno acesso à educação a todos os alunos atendidos pela educação especial, com a formação e preparação da Comunidade Escolar (funcionários, professores, pais, etc.), em salas de recursos multifuncionais, escolas, escolas especiais, ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, matriculados nos sistemas de educação básica, conforme necessidades identificadas por meio de avaliação, ouvidos os professores, as famílias e os estudantes, sob responsabilidade das mantenedoras das redes públicas e privadas;

4.8 Oferecer aos professores cursos de especialização para atendimento a alunos público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, incluindo indicadores nos sistemas de avaliação existentes para aferição de qualidade dos serviços e apoios pedagógicos especializados aos alunos público-alvo da educação especial;

4.9 Implementar e expandir, a partir da aprovação do PEE, sob responsabilidade da Seduc, das Secretarias Municipais de Educação e das instituições de ensino superior, o estabelecimento de parcerias com centros, secretarias e serviços de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e escolas de educação básica, e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, ciências humanas e sociais, para manter o trabalho dos professores da educação básica com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, também dedicando especial atenção na formação e preparo dos professores das classes regulares de ensino que recebem os alunos com deficiência e que recebem atendimento na sala de recursos multifuncionais;

4.10 Criar, manter e ampliar, a partir da aprovação do PEE, ações e projetos que promovam a acessibilidade nas instituições públicas e privadas, garantindo, a partir do acesso, a permanência com aprendizagens dos estudantes com deficiências e transtorno do espectro autista, por meio das adequações arquitetônicas, da oferta de transportes públicos acessíveis, da disponibilidade de materiais didáticos próprios adequados e acessíveis e de recursos de tecnologia assistiva, equipe de profissionais capacitados, assegurando a perspectiva da educação inclusiva no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, bem como a identificação dos estudantes com altas habilidades e superdotação, sob responsabilidade das mantenedoras das instituições públicas e privadas, estabelecendo critérios para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, pois dependendo do grau de deficiência, alguns alunos somente têm condições de serem atendidos de forma satisfatória em escolas especiais;

4.11 Garantir, a partir da aprovação do PEE, a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 4 (quatro) anos a 17 (dezessete) anos de idade, em escolas e classes bilíngues e em classes comuns do ensino regular, nos termos do art. 22 do Decreto Federal n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, com ênfase na garantia de profissionais intérpretes de Libras – Língua Portuguesa por meio de concurso público, para cumprir o previsto neste

artigo, inciso II, e nos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos, nas modalidades de ensino de educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação do campo, quilombola e indígena nos municípios que possuem essa população e nas demais minorias, na educação básica e no ensino superior, sob responsabilidade das mantenedoras das instituições públicas e privadas e conveniadas, garantindo a capacitação de professores em cursos de Libras ou outro tipo de curso para ministrar suas aulas com propriedade;

4.12 Construir as línguas Kaingang e Guarani de sinais para estudantes surdos;

4.13 Garantir, a partir da aprovação do PEE, a oferta de educação inclusiva, em regime de colaboração entre as Secretarias do Estado e dos municípios e as redes de apoio aos sistemas educacionais, como a saúde, ação social e cidadania, para atender as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, garantindo aos profissionais do ensino regular a qualificação apropriada para atendimento desses alunos;

4.14 Garantir e fortalecer, a partir da aprovação deste PEE, sob coordenação da Seduc e em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, beneficiários de programas de transferência de renda, combatendo as situações de discriminação e preconceito, trabalhando dentro do currículo escolar, sempre problematizando as situações de preconceito, violência e discriminação, com vistas a novas condutas, equidade, procedimentos positivos, dando ao estabelecimento condições e oportunidades para discussão sobre o assunto para um sucesso educacional, com colaboração da comunidade escolar, famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde, segurança e justiça;

4.15 Promover, desenvolver e aprimorar, a partir da aprovação deste PEE, sob coordenação da Seduc, em parceria com IES e Centros de Tecnologia, Undime e instituições de ensino superior, em conjunto com os professores da rede pública, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como à melhoria das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, surdos e altas habilidades ou superdotação;

4.16 Desenvolver e promover, a partir da aprovação deste PEE, sob coordenação da Seduc e em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e instituições de ensino superior, o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, surdos e altas habilidades ou superdotação;

4.17 Promover, a partir da aprovação deste PEE, sob coordenação do Estado, municípios e instituições de ensino superior, a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as comunidades e famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiências, transtornos do espectro autista, surdos e altas habilidades ou superdotação, com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.18 Assegurar o direito à inclusão aos estudantes, apoiar as escolas públicas na adequação de espaços e recursos humanos, promovendo, por meio de ações da Seduc e das Secretarias Municipais de Educação, a partir da aprovação deste PEE, a efetiva criação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, garantindo a presença de professores no atendimento educacional especializado, **profissionais de apoio** ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.19 Oferecer formação inicial para habilitar professores indígenas ao atendimento educacional especializado;

4.20 Promover, a partir da aprovação do PEE, por iniciativa da Seduc, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e o Ministério da Educação, censos escolares para obtenção de informações detalhadas sobre o perfil dos estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista, surdos e altas habilidades ou superdotação com idade entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos;

4.21 Promover e incentivar, a partir da aprovação do PEE, a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no “caput” do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista, surdos e altas habilidades ou superdotação;

4.22 Garantir, sob coordenação da Seduc em parceria com a Undime, um amplo debate público com as comunidades indígenas e suas lideranças, para a formulação de propostas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como as discussões sobre a infraestrutura necessária para o seu funcionamento, conforme manifestação de interesse daquelas comunidades, garantindo-lhes a autonomia nas decisões e o cumprimento da legislação para a educação indígena nos municípios que possuem essa população e nas demais minorias;

4.23 Articular e realizar, a partir da aprovação deste Plano, nos sistemas de ensino do Estado, sob a coordenação da Seduc e parceria com Undime, diagnósticos da demanda por educação especial nas escolas do campo, nas comunidades indígenas e nas comunidades quilombolas e nas escolas de surdos, visando criar políticas estaduais e municipais de atendimento aos estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado;

4.24 Promover o aprofundamento do debate, da formação, dos apoios pedagógicos e de recursos humanos, das tecnologias, da acessibilidade e da inclusão em todas as instâncias da sociedade para qualificar a inclusão escolar,

considerando os diversos espaços como parte do processo inclusivo, consolidando o viés da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

4.25 Criar o Centro de Referência Estadual em Tecnologia Assistiva na atual sede do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP RS –, com foco na formação continuada docente e na assessoria técnico-pedagógica às escolas com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial;

4.26 Revitalizar e fortalecer as ações dos Centros Especializados – CAP (deficiência visual), NAAHs (altas habilidades ou superdotação) e CAS (surdez e deficiência auditiva);

4.27 Criar cargos no quadro de servidores técnicos do Rio Grande do Sul, contemplando atividades especializadas: revisor braille e transcritor braille, bem como o cargo e efetivação do concurso público para Monitores Escolares da Educação Inclusiva, exigindo como formação mínima curso técnico nas áreas educacionais;

4.28 Oferecer, através das mantenedoras, curso de capacitação para Monitores Escolares da Educação Inclusiva para instrumentalizá-los sobre o atendimento a educandos público-alvo da educação especial/inclusiva;

4.29 Oferecer aos professores cursos de formação específica para atender a demanda de alunos com diversas deficiências e os superdotados;

4.30 Adotar, a partir da aprovação deste PEE, nos sistemas de ensino estadual e municipais, providências para que as crianças e os jovens com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação, objeto da modalidade de educação especial na perspectiva da inclusão, residentes nas comunidades no campo, quilombolas, indígenas e nas demais minorias, também tenham acesso à educação básica, preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino na própria comunidade ou próximas dela;

4.31 Definir e assegurar anualmente, sob coordenação da Seduc e em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e com as instituições privadas de ensino sem fins lucrativos, recursos orçamentários para adequar as unidades escolares com acessibilidade, equipamentos de informática e materiais didático-

pedagógicos, apoiando a melhoria das aprendizagens, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação, tornando-os instrumentos de acessibilidade ao ensino pelos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, surdos e altas habilidades e superdotação, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola;

4.32 Promover, a partir da aprovação deste PEE, sob responsabilidade da Seduc e das Secretarias Municipais de Educação, parcerias com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção de propostas educacionais inclusivas que respeitem as identidades, especificidades e necessidades de cada grupo;

4.33 Garantir a formação continuada para qualificar professores indígenas nos municípios que possuem essa população, e as demais minorias, para atendimento educacional especializado sob responsabilidade da Seduc, em parceria com as instituições de ensino superior;

4.34 Promover a criação das línguas Kaingang e Guarani nos municípios que possuem essa população, e de sinais para estudantes surdos, sob responsabilidade da Seduc, em parceria com as instituições de ensino superior;

4.35 Garantir a matrícula, o acolhimento e a permanência do público-alvo da educação especial, nos anos finais e ensino médio na classe regular e no atendimento do AEE – Atendimento Educacional Especializado –, aos alunos oriundos da rede municipal de ensino e ou privada;

4.36 Estimular, através de espaços específicos nos sites da Secretaria Estadual de Educação e/ou das Secretarias Municipais de Educação, a partir da aprovação deste PEE, a publicação de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos, recursos de tecnologia assistiva e que subsidiem a formulação de políticas públicas intersetoriais relacionadas às especificidades educacionais dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação;

4.37 Garantir, por meio de ações da Seduc e das Secretarias Municipais de Educação, a partir da aprovação deste PEE, que todos os estudantes com dificuldades de locomoção sejam atendidos pelo Transporte Escolar Acessível;

4.38 Incentivar, por meio de ações da Seduc e das Secretarias Municipais de Educação, a partir da aprovação deste PEE, a reflexão sobre metodologias e processos avaliativos dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação entre os professores, com o objetivo de desenvolver aprendizagens e reduzir reprovações;

4.39 Garantir e ampliar, por meio de ações da Seduc e das Secretarias Municipais de Educação, a partir da aprovação deste PEE, o atendimento educacional especializado para todos os jovens e adultos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação;

4.40 Agilizar e ampliar, por meio de ações das Secretarias da Saúde em parceria com as Secretarias de Educação, a partir da aprovação deste PEE, o atendimento e o diagnóstico de estudantes para a identificação de possíveis transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação;

4.41 Garantir, a partir da aprovação do PEE, a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 4 (quatro) anos a 17 (dezesete) anos de idade, prioritariamente em escolas bilíngues, excepcionalmente em classes e escolas inclusivas com intérprete, nos termos do art. 22 do Decreto Federal n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005;

4.42 Garantir recursos públicos para adequação física, manutenção de profissionais habilitados e materiais necessários para a estimulação dos alunos em todas as escolas, visando ao atendimento do público-alvo da educação especial.

Lei Brasileira de Inclusão (2015)

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para

atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

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

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de **profissionais de apoio**;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)

II - Os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Vigência)

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - Dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.