

## **A COLABORAÇÃO ENTRE A TRIÁDE PROFESSORES DA CLASSE REGULAR, DA SALA DE RECURSOS E DE APOIO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: A DIFICULDADE DE SUA OPERACIONALIZAÇÃO NA PRÁTICA**

Flávia Pereira Oliveira<sup>1</sup>

Eveline Borges Vilela-Ribeiro<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo compreender o trabalho desenvolvido pelo professor da sala de aula comum, professor da sala de recurso e o profissional de apoio no processo de escolarização dos estudantes com deficiência e como é o processo de colaboração entre os três profissionais em um município do interior goiano a partir da análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, que foram transcritas e analisadas a partir da Análise de Conteúdo. Os dados apontam para um entendimento que os professores e profissionais de apoio não têm compreensão do papel de cada um para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão escolar. Os resultados não apontam articulação entre a tríade fazendo com que o aprendizado seja fragmentado com foco no estudante com deficiência e não na construção de políticas, práticas e culturas inclusivas na escola.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Professores. Processo de colaboração no ensino.

### **COLLABORATION BETWEEN THE TRIAD TEACHERS FROM THE REGULAR CLASS, THE RESOURCE ROOM AND SUPPORT IN THE SCHOOLING PROCESS: THE DIFFICULTY OF PUTTING IT INTO PRACTICE**

### **ABSTRACT**

The present study aimed to understand the work carried out by the common classroom teacher, the resource room teacher and the support professional in the schooling process of students with disabilities and what the collaboration process is like between the three professionals in a municipality from the interior of Goiás based on the analysis of data collected in semi-structured interviews, which were transcribed and analyzed using Content Analysis. The data point to an understanding that teachers and support professionals do not understand each other's role in developing pedagogical work from the perspective of school inclusion. The results do not indicate articulation between the triad, causing learning to be fragmented with a focus on students with disabilities and not on the construction of inclusive policies, practices and cultures at school.

**Key words:** Scholar inclusion. Teachers. Collaboration in the schooling process.

<sup>1</sup> Licenciada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Jataí (UEG), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Prefeitura Municipal de Caçu-GO. E-mail: [flaviapo1982@gmail.com](mailto:flaviapo1982@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada Química, Mestre em Ensino de Ciências e Doutora em Química pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Universidade Federal de Jataí (UFJ). E-mail: [eveline\\_vilela@ufj.edu.br](mailto:eveline_vilela@ufj.edu.br)

## 1.0 – INTRODUÇÃO

Com o intuito de organização da educação inclusiva nos contextos escolares, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca a necessidade de criação de uma rede contínua de apoio que considere a ajuda dentro das salas de aula comum, a criação de programas adicionais de apoio à aprendizagem, a assistência de professores especializados e profissionais de apoio externo à escola.

No cenário educacional brasileiro, evidencia-se orientações sobre a colaboração entre diferentes serviços de apoio em vários documentos legais. O artigo 8 da Resolução CNE/CEB nº02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a) estabelece que as escolas regulares de ensino devem oferecer serviços de apoio pedagógico especializado nas classes regulares.

O artigo 08 da Resolução CNE/CEB nº04/2009 apresenta orientações sobre o trabalho colaborativo mediante serviços de apoio especializado nas salas de aula regulares por meio do professor especializado em educação especial, professores-intérpretes e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente.

O serviço de apoio especializado previsto na Resolução CNE/CEB nº2/2001 aponta o profissional de apoio como sendo o suporte ao professor do ensino regular, exercendo uma função ligada a atividades pedagógicas como o planejamento de atividades, flexibilização e adaptação curricular e busca de estratégias para atender às necessidades dos alunos (Brasil, 2001a).

Além disso, essa função exigia, até então, formação em Educação Especial devendo comprovar formação em curso de licenciatura em Educação Especial para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e pós-graduação ou formação continuada em áreas específicas da Educação especial para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) passa a valorizar o Atendimento Educacional Especializado ofertado pelo profissional especialista nas Salas de Recursos Multifuncionais e denomina como profissional cuidador ou monitor aquele que atua como suporte na sala de aula comum.

Dessa forma, pode-se dizer que as mudanças de perfil e função do professor de apoio fizeram surgir um novo profissional no cenário educacional brasileiro, sendo ele nomeado como monitor ou cuidador sendo responsável por acompanhamento das atividades básicas do aluno (Brasil, 2008).

A nota técnica 19/2010 (Brasil, 2010a) troca os termos “monitor ou cuidador” para Profissional de Apoio. Além disso, essa mesma nota apresenta orientações quanto ao trabalho desse profissional e acrescenta o auxílio nas atividades de acessibilidade como mais uma de suas funções. A função desse profissional de apoio seria, portanto, de oferecer suporte aos estudantes em suas necessidades básicas no cotidiano escolar, devendo atuar de forma articulada com os professores da sala de recurso e da sala de aula regular. Na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), o termo profissional de apoio também é usado e surge a função de auxiliar os alunos nas atividades escolares que se fizerem necessárias.

Ao analisar os documentos citados, observa-se uma certa indefinição quanto à denominação desse profissional, assim como em relação ao perfil e funções que devem exercer no processo de inclusão escolar. De acordo com Martins (2011), a caracterização desse profissional, com atuação recente no ambiente escolar, costuma ficar a critério de cada município, os quais, no geral, trabalham em regime de contrato temporário. Além disso, as modificações que ocorreram no perfil dos profissionais de apoio reduziram a exigência de formação, pois a função a eles atribuída como cuidador ou monitor dispensa formação acadêmica (Lopes, 2018).

Em relação ao atendimento educacional especializado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece que o Atendimento Educacional Especializado precisa estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular durante todo o processo de escolarização. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº4/2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009a), modalidade Educação Especial, confirma a articulação do professor especialista e do ensino regular.

A Nota Técnica 11 (Brasil, 2010b), que apresenta orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos, implantadas nas escolas regulares, reafirma a necessidade de efetiva articulação pedagógica não só entre os professores do atendimento educacional especializado e da sala de aula regular, mas considera fundamental o estabelecimento de redes de apoio e colaboração entre várias instituições com vistas à oferecer condições de participação e aprendizagem dos estudantes.

Quanto às atribuições do professor especialista, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 do apresenta as seguintes definições.

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009b, p.3).

Sendo assim, a sala de recursos precisa ser entendida como um espaço de oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade com o objetivo de eliminar barreiras que impedem o acompanhamento das atividades na sala de aula pelo estudante, assim como desenvolver a sua autonomia para a interação escolar e social. Os procedimentos pedagógicos precisam ter objetivos bem definidos com foco na inclusão com cuidado de não reduzir esses espaços, mas potencializá-lo como um serviço colaborativo entre o ensino especial e comum oferecendo suporte ao processo educacional dos estudantes (Plestch, 2011).

Estudos realizados pelo Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp) verificaram que os professores das salas de recursos multifuncional espalhadas pelo Brasil trabalham de forma diferentes e que ainda falta clareza quanto à organização, planejamento, objetivo e execução das atividades (Zerbato, 2014). Com isso, pode-se dizer que esse serviço, muitas vezes, não está alinhado à definição prevista na legislação que institui as suas diretrizes como sendo complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com o objetivo de eliminar as barreiras que impendem sua plena participação. É possível destacar ainda algumas contradições, pois a legislação brasileira prevê a organização de redes de apoio, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas, assim como a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado e professor da sala regular, mas define o período de trabalho do professor da Educação Especial prioritariamente no contraturno (Zerbato, 2014).

Entendendo esse contexto conflituoso nas definições e atribuições dos profissionais necessários para uma implementação eficiente da educação inclusiva é que esse trabalho se apresenta a partir das seguintes questões orientadoras: Qual a compreensão que a tríade de

professores - professor de sala regular, professor de sala de recursos multifuncional e profissional de apoio - tem em relação ao seu papel e de seus pares no desenvolvimento dos estudantes com deficiência? O que nos aponta o processo de colaboração entre esses atores para que a educação inclusiva aconteça?

Tendo em vista tais questões, este trabalho foi proposto com o objeto de compreender como é a relação de trabalho da tríade de professores das escolas regulares em um município do interior goiano e avaliar de que maneira se dá o processo de colaboração entre eles.

## 2.0 – METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos elencados, o percurso investigativo adotado foi a pesquisa de campo, que se configurou em uma abordagem qualitativa, tratando-se de um estudo exploratório (Gil, 2008) que utiliza entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas municipais na cidade de Caçu, no interior do estado de Goiás.

### 2.1 – Caracterização dos locais da pesquisa

O presente estudo foi realizado em três unidades escolares da rede municipal de ensino da cidade de Caçu, localizada no interior do Estado de Goiás (Figura 1)



**FIGURA 1** - Localização do município de Caçu-GO (marcado em vermelho)

No início do ano letivo de 2020, ano de realização dessa pesquisa, o município matriculou cerca de 1.709 estudantes em suas nove escolas, sendo elas de Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Todas as unidades escolares do município recebem estudantes com deficiência. Na tentativa de acolher e promover o ensino de qualidade garantido, a rede municipal conta com uma equipe multiprofissional formada por uma

psicopedagoga, um fonoaudiólogo e uma psicóloga (efetivados no município por concurso público), além de profissionais de apoio e atendimento nas salas de recursos.

O município conseguiu a implantação de duas Salas de Recurso Multifuncional por meio dos recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) entre os anos de 2010 e 2011. Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação instalou uma terceira sala com verba própria devido à demanda de alunos.

Os estudantes com deficiência e/ou transtornos matriculados nas escolas do município no ano de 2020 eram cinco estudantes com transtorno global do desenvolvimento e 60 com outras deficiências, entre elas física e intelectual (Tabela 1).

As escolas que compõem o recorte dessa pesquisa estão situadas em diferentes localidades da cidade, sendo que duas atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a outra atende a modalidade do Ensino Fundamental completa (1º ao 9º ano).

O critério de escolha dessas unidades de ensino baseou-se no fato de serem as únicas escolas do município que oferecem o ensino colaborativo por meio do apoio do professor da sala de recursos junto ao professor da sala de aula regular, aspecto este fundamental para atingir o objetivo geral desse estudo. As escolas pesquisadas receberam códigos (Escola A, Escola B e Escola C) para preservação de suas identidades.

As salas de recursos estão presentes nessas três unidades de ensino, mas oferecem atendimento a alunos de todas as demais instituições de ensino público urbana e rural do município. Em 2020, a oferta de Atendimento Educacional Especializado nas SRM contava com três professores especialistas, 41 professores de sala de aula regular e 15 profissionais de apoio prestando serviços a 65 alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino regular. O quadro 3 apresenta informações sobre cada uma das SRM.

**TABELA 1** – Deficiência e/ou transtorno dos alunos atendidos nas SRM

Escola A		Escola B		Escola C	
Autismo	3	Autismo	1	Autismo	1
Deficiência intelectual	10	Deficiência intelectual	8	Deficiência intelectual	36
Cegueira	1	Microcefalia	1	Paralisia Cerebral	1
-	-	Síndrome de Down	1	Síndrome de Down	1
-	-	-	-	Múltiplas (Baixa visão e Deficiência intelectual)	1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>Total</b>	<b>40</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caçu-Go (2020)

## 2.2 – A realização da pesquisa

Para a realização da pesquisa, o participante precisava ser atuante na função de professor regente de sala de aula comum no ensino regular que tenha aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades ou ser atuante na função de professor de Sala de Recurso Multiprofissional ou ser atuante na função de professor de apoio na sala comum no ensino regular que atuem com alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, foi preciso aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após a seleção dos participantes, foram realizadas entrevistas com três professores regentes de sala de aula regular, três professores das SRM e três profissionais de apoio durante o ano de 2020. Todos os participantes receberam códigos para representá-los (Quadro 1).

**QUADRO 1** – Identificação dos participantes da pesquisa

Participante	Código
Professor(a) da sala comum da escola A	PR1
Professor(a) da sala comum da escola B	PR2
Professor(a) da sala comum da escola C	PR3
Professor(a) da SRM da escola A	PE1
Professor(a) da SRM da escola B	PE2
Professor(a) da SRM da escola C	PE3
Professor de apoio da escola A	PA1
Professor de apoio da escola B	PA2
Professor de apoio da escola C	PA3

Fonte: Autoras

Para registrar os dados durante as entrevistas, foi utilizado um gravador de voz possibilitando o melhor acompanhamento dos dados coletados de maneira a manter a sua integralidade e facilitar o momento da análise. A entrevista foi realizada a partir de um roteiro guia contendo 13 perguntas (Quadro 2).

**QUADRO 2** – Roteiro para realização das entrevistas

Qual a formação possui?	O que você entende sobre o papel do professor regente/professor da Sala de Recursos multifuncional/profissional de apoio?
Qual a função na escola?	E do professor regente/professor da Sala de Recursos multifuncional/profissional de apoio?
Qual o tempo de serviço na educação?	Quais estratégias de ensino que você utiliza?
Qual o tempo de serviço nessa função?	Como é a articulação com os outros responsáveis pela aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou transtornos?
Qual o regime de trabalho?	Como é o envolvimento das famílias dos estudantes com deficiência e/ou transtornos?



Possui outro emprego? Se sim, qual?	Qual o papel da família no processo de escolarização de seus filhos com deficiência e/ou transtornos?
Qual o seu papel no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiências e/ou transtornos?	

Fonte: Autoras

As entrevistas foram realizadas individualmente por meio do aplicativo *TeamLink*, pois aconteceram em momento de distanciamento social devido à Pandemia do Coronavírus no Brasil no ano de 2020. Todas as entrevistas foram gravadas usando um recurso do próprio aplicativo.

A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2006), com a criação de categorias *a posteriori* considerando recorrência e compatibilidade com o objeto de estudo. Três etapas foram realizadas para a análise: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, realizou-se a transcrição das entrevistas, assim como as primeiras leituras e releitura dos registros. À medida que as leituras foram sendo feitas, percebeu-se a repetição de certas palavras, frases e formas. Com isso, essa organização possibilitou sistematizar as ideias iniciais, tornar o material operacional e constituir o *corpus* a analisar. Na exploração do material, os dados brutos foram transformados em unidades, o que permitiu elencar características pertinentes ao conteúdo. Esse processo consistiu em percorrer os dados com o objetivo de localizar regularidades e padrões, escrever palavras ou frases que representassem os tópicos encontrados e criar as categorias para a próxima etapa da análise. Na terceira etapa, o tratamento dos resultados, foi necessário condensar e destacar as informações. As informações obtidas foram avaliadas a partir do aporte teórico existente na literatura sobre o assunto estudado e duas categorias serão analisadas nesse artigo (Quadro 3).

**QUADRO 3** - Categorias de análises

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DEFINIÇÕES</b>
O papel do professor regente, professor da sala de recurso multiprofissional e profissional de apoio.	Falas ou comentários que demonstrem o entendimento sobre o papel do professor regente, professor da sala de recurso multiprofissional e profissional de apoio.
A colaboração entre os atores: professor regente, professor da sala de recurso multiprofissional e profissional de apoio.	Falas ou comentários que relatam ou permitem perceber a existência do processo de colaboração entre os diversos atores.

Fonte: Autoras



### 3.0 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 – Os participantes da pesquisa

O perfil dos participantes da pesquisa é apresentado no Quadro 6 com base nas informações coletadas durante as entrevistas.

QUADRO 4 - Perfil dos participantes

Participante	Formação Inicial	Formação continuada	Tempo de serviço em educação	Tempo de serviço nessa função	Regime de trabalho	Dedicação exclusiva
PR1	Letras	Sim	12 anos	12 anos	Efetivo	Sim
PR2	Pedagogia	Sim	20 anos	20 anos	Efetivo	Sim
PR3	Pedagogia	Sim	20 anos	20 anos	Efetivo	Não
PE1	Letras e pedagogia	Sim	10 anos	01 ano	Efetivo	Sim
PE2	Pedagogia	Sim	22 anos	06 anos	Efetivo	Não
PE3	Letras e pedagogia	Sim	13 anos	04 anos	Efetivo	Sim
PA1	Administração	Não	03 anos	01 ano	Contrato	Sim
PA2	Pedagogia	Não	04 anos	04 anos	Contrato	Sim
PA3	Graduanda em pedagogia	Não	02 anos	02 anos	Contrato	Sim

Fonte: Autoras

Em relação à formação inicial, constatou-se que todos os professores regentes possuem Ensino Superior, atendendo o artigo 62 da LDB (Brasil, 1996), que consta que a formação do professor para atuar na Educação Básica deve ser em nível superior. Desses, dois são Pedagogos e atuam no ciclo de alfabetização com especialização na área de atuação e um é formado em Licenciatura em Letras e ministra aulas de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental com formação continuada na área do serviço que ocupava anteriormente.

As professoras das salas de recursos são formadas em Pedagogia, sendo que duas têm uma segunda graduação em Letras. As três professoras possuem especialização em Educação Especial, corroborando com a definição encontrada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que define o perfil do professor para prestar atendimento educacional especializado em sala de recurso multiprofissional. O artigo da Resolução nº 4/2009 (CNE/CEB) reafirma a necessidade de o professor possuir formação inicial que o habilite ao exercício da docência, assim como formação específica em Educação Especial para atuar no atendimento educacional individualizado. Ainda de acordo com as informações coletadas, consta-se que os profissionais de apoio possuem formações diversas, revelando que não há uma exigência no município quanto à formação para a contratação.

### 3.2 - O papel do professor regente, professor da sala de recurso multiprofissional e profissional de apoio.

Em busca de compreender a concepção que os atores que compõe a tríade professor de sala de recurso, professor de sala de aula comum e profissional de apoio tem em relação ao papel do professor da sala de recursos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, foi questionado qual o papel desse professor. As três professoras de sala de recursos consideraram que o trabalho realizado nesse espaço é muito importante e possibilita a oferta de recursos para ajudar a eliminar as barreiras que impendem ou dificultam o desenvolvimento do estudante na sala de aula comum com foco nas suas necessidades específicas. Observe os discursos a seguir.

**PE1:** Eu acho assim, que é de **fundamental importância**, né. É onde que eu poderei, assim, estar incentivando-os no processo de ensino aprendizagem, com um **olhar diferenciado**.

**PE2:** Olha, é uma pergunta muito boa viu...eu acho que o papel da professora da sala de recurso em relação às crianças com deficiência é de **extrema importância**. Por quê? Porque nós somos professores vamos trabalhar diretamente com esse aluno de **forma diferenciada**, de forma concreta né para que eles possam desenvolver e acompanhar a sala regula.

**PE3:** De **mediadora** né. É, diante das dificuldades, está mediando. (grifo nosso)

Apesar da importância atribuída à sala de recursos, ela precisa ser entendida como um espaço de oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade com o objetivo de eliminar barreiras que impedem o acompanhamento das atividades na sala de aula pelo aluno, assim como desenvolver a sua autonomia para a interação escolar e social. Dessa forma, os procedimentos pedagógicos precisam ter objetivos bem definidos com foco na inclusão.

Em relação aos professores regentes, os discursos indicam uma falta de clareza quanto à compreensão do papel do professor da sala de recurso. PR2 não soube fazer a definição de maneira explícita, mas tentou explicar usando exemplos.

**PR2:** Olha, assim, quanto aos alunos que eu tenho que estar com ela, ela sempre participa conosco assim: “o que vocês estão trabalhando? Qual é o conteúdo?” Aí a gente fala, aí ela atende a criança. Aí ela fala: “XXXXX a melhor forma que eu achei eu acho que foi assim”, aí ela vai dando as pistas para gente. Às vezes na sala de aula, às vezes a gente não atua tanto, mas no contra-turno a gente tenta passar mais as coisas, como o que está trabalhando com o que eu vou trabalhar.

Nesse discurso evidencia-se a tentativa de cumprir uma das funções do professor da sala de recurso prevista na Resolução CNE/CEB nº4/2009 (Brasil, 2009) em que destaca a importância de estabelecer um trabalho articulado com os professores da sala de aula regular

para construir recursos pedagógicos e de acessibilidade, assim como estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

PR1 e PR3 disseram que não têm nenhum conhecimento em relação ao trabalho desenvolvido na sala de recursos e nem quanto ao papel da professora que faz o atendimento educacional especializado nesse espaço.

**PR1:** Olha, eu vou ser bem sincero. Eu nunca entendi aquilo ali direito (risos). Eu sei que ela vai lá, pega eles né e faz um trabalho com eles lá, mas eu ... **é falha minha**, que eu nunca fui lá, acho que é por **falta de tempo** acompanhar o que que tá acontecendo, como é que se dá esse trabalho. Eu sei, não sei mesmo o que é.

**PR3:** Vixi E1, eu para te falar pura verdade, **até hoje eu não entendi muito bem** qual é o papel da XXXXX, no caso dela, de outros né, mas eu acredito que seja tipo um reforço né, para aqueles meninos, eu acho que é tipo um reforço. (Grifo nosso)

Os pontos destacados nos discursos evidenciam alguns fatores essenciais para o desenvolvimento de um trabalho articulado entre os atores diretamente relacionados ao processo de ensino dos alunos com deficiência. De acordo com Buss (2018), é necessário organização do espaço escolar para criar compatibilidade de horários para a realização de planejamento, estudos, trocas de experiências e adaptações de materiais. Além disso, a formação voltada para a educação inclusiva é outro fator fundamental para a construção de um ambiente inclusivo para a aprendizagem.

Por outro lado, é necessário avaliar o nível de comprometimento dos professores, pois esse fator evidencia uma das barreiras que dificultam o processo de inclusão escolar, que é a barreira atitudinal. A disponibilidade, facilidade de interação e comunicação são habilidades importantes para desenvolvimento de práticas inclusivas (Cook; Friend, 1995).

Em relação aos profissionais de apoio, quando questionados sobre o entendimento que eles têm do papel do professor da sala de recursos, as respostas evidenciam uma falta de entendimento, assim como os professores de sala de aula regular. PA1 utilizou exemplos para expressar a definição.

**PA1:** Olha, é, é. Eu vou dizer por esse um ano que eu estou com os alunos especiais, eu acredito que precisa ter integração do professor da sala de apoio ali (SRM) com o professor de apoio da sala de aula. Por quê? Porque na realidade você, às vezes, está ensinando de uma certa forma para o aluno ali na sala de aula aí ele está aprendendo...eu vou te dar um exemplo assim xucro assim, né... mas você está ensinando, por exemplo, a forma que aquele aluno vai somar né. Então eu tenho uma adição, então de repente você vai lá e ensina pra ele, “olha vamos contar 5 mais 5 né, você faz as parcelas direitinhos e em cada uma você coloca 5 tracinhos ou 5 pauzinhos assim”[...] Chega na sala de apoio a professora de apoio não ensina dessa forma, ela ensina de uma outra maneira.

Apesar de o exemplo usado na tentativa responder à pergunta mostrar que PA1 entende que o trabalho precisa ser articulado e que os professores precisam trabalhar de forma integrada, não demonstra entender a SRM como espaço onde o professor utiliza diferentes estratégias pedagógicas para complementar e facilitar a aprendizagem do aluno na sala de aula comum.

PA2 entende que o papel do professor da sala de recursos é trabalhar de forma diversificada e diferente do que é trabalhado na sala de aula comum de acordo com as necessidades dos alunos, mas não entende esse espaço como oportunidade de eliminar as barreiras que impedem o aluno de se desenvolver juntamente com a turma toda.

**PA2:** De recurso? É trabalhar esses alunos né, de forma diferenciada né. Porque ele não consegue acompanhar o planejamento do professor regente, nunca. E assim, eu acho que é lá que eles desenvolvem mais, que eles conseguem, principalmente tratando do autismo porque eles não gostam de barulho, eles vivem no mundinho deles, e assim, uma sala mesmo com muita criança, com muito barulho, o que a gente consegue desenvolver mesmo é a socialização.

A professora ainda atribui a escolarização à sala de recurso e limita a aprendizagem na sala de aula voltada apenas para a socialização. Nesse caso, percebe que a dificuldade de desenvolvimento do aluno é atribuída à sua deficiência e não à metodologia inacessível utilizada pela professora.

PA3 enfatiza a importância do trabalho em conjunto no sentido de complementar a escolarização do aluno, mas deixa implícito a ideia de que o papel do professor da sala de recurso é reforçar o conteúdo da sala de aula comum, mas a proposta é que siga um viés diferente voltado para realização de atividades de acordo com as necessidades educacionais do aluno para o desenvolvimento das funções mentais superiores e para a vida autônoma e social (Brasil, 2010):

**PA3:** O professor da sala de recursos é, assim no meu caso eu vou citar, eu sempre procuro estar conversando com ele para estar sabendo o que ele está trabalhando com o aluno para eu dar continuidade em sala de aula. Aí eu sempre pergunto, “o aluno já”, por exemplo, estava com dificuldade nas cores, “já atingiu esse objetivo?” Pergunto para ele, ele fala “não, na minha sala ainda está em andamento” aí na sala de aula eu continuo dando andamento no que ele está trabalhando lá para não perder o foco. Então é isso que acho, o professor de apoio (da sala de recurso) ele tem que estar sempre em união comigo para a gente estar dando continuidade no trabalho, no mesmo trabalho.

Assim, percebemos que prevalecem entendimentos desarticulados sobre a função do professor da SRM, o que acaba tornando o ensino fragmentado. Observou-se ainda que nenhum dos entrevistados elencou a possibilidade de o professor especialista atuar na sala comum para

que ele e o professor regente possam compartilhar responsabilidades sobre a melhor forma de ensinar os estudantes na da sala de aula comum.

A falta de definição clara das atribuições do professor pode representar uma grande dificuldade nesse processo de trabalho compartilhado, pois o entendimento sobre o papel e atuação dos professores da educação especial no auxílio ao professor do ensino regular possibilita a construção de uma cultura colaborativa no contexto escolar.

Para conhecer o entendimento que os participantes da pesquisa têm em relação ao papel dos professores regentes, foi questionado a cada um qual o papel desse professor. PR3 aborda o protagonismo do professor regente e assume a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, mesmo com a presença do profissional de apoio na sala de aula.

**PR3:** Olha, o meu papel é o principal eu acredito que é o principal né. Eu acho que eu sou, tipo assim, eu acho que a professora regente é a principal da sala. Lógico com a ajuda da monitora né, da professora de apoio que ajuda muito, sem sombra de dúvida. Mas sou eu que tenho que estar, é, olhando né de perto do que que realmente a criança precisa, o que que está dando certo o que que não está dando certo, buscar umas atividades diferenciadas. Eu acredito tipo assim, que o compromisso, a responsabilidade em primeiro lugar é do professor regente né.

Para PR1, o processo de inclusão é um grande desafio e a presença de alunos com deficiência gera muitas dificuldades para o trabalho na sala de aula regular. Além disso, ele acaba atribuindo a maior responsabilidade do ensino e o planejamento das atividades desses estudantes ao profissional de apoio nomeado por ele como “monitora”:

**PR1:** Pois é, essa é uma **questão muito complicada**. Assim ... é lógico **eu ajudo** muito, aliás, elas me ajudam, as monitoras. Eu estou sempre conversando com elas o tempo todo e, às vezes, **quando eu tenho atividades** assim eu procuro entregar para elas com antecedência **para ver se tem que adaptar** alguma coisa, né. (grifo nosso)

Esse posicionamento revela uma contradição, pois o profissional de apoio não é professor, uma vez que não é exigido graduação como critério para a contratação. O discurso revela a existência de uma responsabilidade maior do profissional de apoio em relação ao aluno, pois o professor considera que seu tempo precisa ser mais dedicado aos “outros” estudantes reservando algum tempo para aqueles com deficiência. Dessa forma, percebe-se que não há uma interação no espaço de sala de aula comum e que alguns alunos continuam isolados refletindo a exclusão, mesmo dentro da escola regular.

**PR1:** Infelizmente, na sala de aula com 15 alunos tem hora que eu não consigo dá aquela dedicação que eles tanto ... é diferenciado, por mais que algumas pessoas falam que não tinha que ter diferença, não tem como, não temo como você tratar igual, da mesma forma, o ritmo mesmo dele é outro, né. Então, assim eu estou sempre ... e outra coisa que eu fico muito atento, eu sempre alguma hora da aula eu separo um tempo

pra eles, para conversar com eles, sabe, para não deixar assim muito ... ah esse professor nunca passa aqui a não ser quando o monitor chama, não, eu sempre converso com eles.

Ao considerar não ser possível tratar todos os alunos de forma igual, entendeu-se que o professor não está se referindo à valorização das diferenças, mas fortalecendo a exclusão por causa da diferença. Isso mostra ainda uma concepção de aluno que se encaixa em um modelo padrão estabelecidos pelo sistema e na normalização do sujeito. O entendimento do termo “diferenciado” precisa estar relacionado ao uso de recursos e ferramentas que possam auxiliar o ensino e a aprendizagem de todos e não focar na deficiência.

A concepção de inclusão apresentada nos documentos oficiais mais recentes é aquela que nega a visão incapacitante das pessoas baseada na deficiência e foca nas possibilidades de aprendizagem de cada uma. De acordo com Mantoan (2003, p.41), é preciso construir “diferentes possibilidades de interpretação e entendimento” para ensinar uma turma considerando a sua heterogeneidade.

Os professores das salas de recursos também foram questionados sobre o papel do professor regente. PE1 entende que o trabalho do professor regente precisa ser direcionado a todos os alunos, independentemente de terem ou não algum tipo de deficiência, mas que quando se fala em inclusão, é preciso considerar o olhar atento e a adaptação de atividades:

**PE1:** Eu acho assim, ele tem que ter também um olhar também diferenciado. Claro, ele tem que ter um olhar diferenciado não só com a inclusão, com todos. Mas partindo para o lado da inclusão, ele tem que ter um olhar diferenciado adaptando atividades, tudo para que faça que a inclusão ocorra de fato né, não somente a criança dentro da sala de aula e só. Ele solto ali sem um olhar específico para ele.

Essa compreensão aborda as necessidades individuais dos estudantes partindo da concepção que toda sala de aula conta com uma grande diversidade e o professor precisa organizar ações que favoreçam a aprendizagem de todos. O professor precisa conhecer o potencial de cada aluno e considerar o que ele já domina ou o que ainda precisa avançar.

PE1 considera a necessidade de o professor regente fazer uma reorganização pedagógica para que a inclusão se efetive na prática, partindo da concepção de uma inclusão que não acontece apenas com a inserção dos estudantes na sala de aula comum, mas com atividades que proporcionem o seu desenvolvimento em várias áreas do saber, assim como para a cidadania. Isso é essencial para sair da integração para a inclusão escolar.

Quanto à PE2, ela acredita que o professor regente precisa desenvolver práticas inclusivas para promover a inserção completa do estudante, assim como assumir a

responsabilidade pelo desenvolvimento de todos. Para isso, ela aponta dois pontos essenciais: a aceitação e a construção de meios para favorecer a aprendizagem:

**PE2:** E isso é novo, então eu acho assim, o papel do professor é aceitar e buscar cada dia desenvolver uma atividade para aquele menino se sentir importante lá na sala dele também, né. **Não é deixá-lo por conta do monitor** e não é meu não, porque esse menino não vai aprender mesmo e deixar de lado, mas o papel desse professor é primeiro é **aceitar a criança com deficiência**. Segundo lugar, buscar qualidades e meios para favorecer esse aluno também assim como os demais. (grifo nosso)

O discurso mostra que o professor precisa assumir uma postura pautada no respeito às diferenças identificando as potencialidades de todos os alunos e criando possibilidades para que possam superar os limites e aprender juntos. É preciso criar estratégias para permitir a interação e o acesso aos conteúdos acreditando no potencial que o aluno tem para aprender e que todos são capazes de se desenvolver juntos.

Em relação à PE3, ela acredita que o papel da professora da sala regular está muito articulado ao trabalho que ela realiza na sala de recursos e não consegue perceber distinção entre a forma de ensinar nos dois ambientes distintos.

**PE3:** “Uai, não é muito diferente né. Acredito assim, que o professor tanto o ... o regente quanto o da sala de recursos tem que trabalhar junto, em prol do aprendizado do aluno”.

Os profissionais de apoio entendem que o professor regente tem um papel fundamental no processo de ensino dos estudantes. PA2 entende que ele é o principal agente responsável pela aprendizagem do aluno devendo planejar com antecipação as atividades que servirão para desenvolver as habilidades dos alunos com deficiência, mas que na prática ainda precisa avançar nesse sentido.

**PA2:** Eu acho que o aluno é dele né, mas assim, infelizmente o professor regente, ele ainda está muito distante. Ainda precisa trabalhar por esses alunos, tipo: quando ele está fazendo o planejamento dele ele deveria ter o planejamento diferenciado para o nosso aluno, porque na verdade a gente está ali só para mediar. Então se ele já chegasse com o planejamento pronto e conversasse assim...olha, XXXXX eu quero que hoje você trabalhe assim. Porque o professor é ele né. Mas infelizmente isso aí ainda está longe de acontecer.

Para PA1 e PA3, o papel do professor regente está articulado à necessidade de estabelecer diálogo constante e comunicação com eles próprios para conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos por meio de uma parceria. Essa relação de interdependência marca a prática diária de sala de aula regular, mas percebe-se que a responsabilidade maior em relação ao aluno com deficiência recai sobre o profissional de apoio.



**PA3:** É está sempre comigo, perguntando o que que tem que ser planejado, se tiver que adaptar alguma tarefa para o aluno ele tem que me ajudar a adaptar. Tem que me mostrar o conteúdo, ele tem que sempre está é, como diz, a par da situação do aluno, vendo o desenvolvimento do aluno. Sempre tem que estar em diálogo comigo porque a nossa relação tem que ser essa. Tem que ser interligada sempre porque eu dependo do professor regente para estar trabalhando com meus alunos.

**PA1:** Então o professor regente na realidade, é uma troca né, o professor de apoio está ali, mas ele faz uma troca com o professor regente e vice-versa né. É, é, as vezes você se torna regente para o aluno, entre aspas, porque ... da forma mais é, é, de acordo com o tempo que o professor regente tem, ele lógico que ele se aproxima do aluno e tenta explicar o que cabe a ele, mas como ele é um aluno já, como estamos falando com deficiência, isso não é o suficiente, né.

Diante do entendimento apresentado pelos entrevistados, o papel do professor da sala de regular é fundamental para o processo de inclusão escolar. Contudo, ainda são constantes os desafios que dificultam a efetivação da cultura inclusiva no contexto escolar. Ora as dificuldades estão relacionadas às crenças carregadas de uma visão focada na deficiência limitante, ora ligadas às práticas enraizadas no modelo tradicional de ensino que ainda norteia a educação nas instituições escolares.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar a inclusão a partir de vários aspectos materiais presentes na realidade, mas sem desistir de considerar a necessidade de formação, inicial ou continuada, numa perspectiva diferente das propostas apresentadas atualmente voltadas para a profissionalização. De acordo Mantoan (2003), o projeto de educação inclusiva precisa mudar todo cenário educacional e exige novas práticas docentes, sendo necessário formação para esse modelo de educação.

Para completar o entendimento da concepção que cada ator envolvido no ensino dos estudantes com deficiência tem em relação a seu papel e ao do outro, foi questionado sobre o papel dos profissionais de apoio a cada um dos entrevistados. As respostas apontam para uma visão alinhada à escola como espaço de todos, sendo necessário eliminar barreiras que impedem a participação dos alunos no sentido de torná-los cada vez mais autônomos no contexto escolar e social, mas com algumas contradições. Observe os trechos dos discursos dos profissionais de apoio a seguir.

**PA1:** É o **apoio**, é, é ... junto ao professor regente né. É tentar apoiar a criança com deficiência, acompanhar as aulas e integrá-los socialmente com os alunos, diante a sociedade no geral.

**PA2:** Quanto, é, é ... eu acho que é como **mediador**, na verdade né. Nós temos que seguir um planejamento do professor regente.

**PA3:** Que eu entendo do meu papel é o seguinte, juntamente com a professora regente está olhando cada aluno, a dificuldade de cada aluno, a necessidade de cada aluno e está planejando atividades referentes a isso. Atendendo à necessidade, atendendo à demanda de cada aluno. (grifo nosso)

Os discursos apresentados evidenciam a participação do profissional de apoio no suporte ao ensino das atividades escolares aos alunos. Assim, faz-se necessário analisar como essa pareceria acontece e verificar de que forma pode auxiliar no processo de inclusão e não se tornar mais um dispositivo que promove a exclusão dentro da sala de aula, pois muitas vezes pode correr o risco de o professor delegar toda a responsabilidade do ensino ao profissional de apoio ou virar um jogo de empurra causando grandes prejuízos ao desenvolvimento da criança.

Em relação às professoras das salas de recursos, é possível perceber uma heterogeneidade em suas percepções. Para PE1, o papel do profissional de apoio é mediar o trabalho que é realizado no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum com o objetivo de articular o trabalho com foco no desenvolvimento do aluno:

**PE1:** Bom, acho que ele tem que ser o elo. Fazer a ligação entre a professora da sala de **apoio**...oh, desculpa, da sala de recurso e o professor regente. Ele vai tecendo um elo, naquele momento ali na sala de aula, da sala regular, para estar trabalhando melhor com a criança. (grifo nosso)

PE2 entende a importância do papel do profissional de apoio como profissional que pode auxiliar o aluno a realizar as atividades propostas pelo professor regente. Seria uma espécie de facilitador, sempre enfatizando a necessidade do trabalho em conjunto:

**PE2:** Então o professor de apoio, ele está ali para o próprio nome já diz né, para **mediar** essa aprendizagem, para apoiar aquele aluno que tem uma necessidade especial. Ele não está, para fazer as atividades para esse menino, hora nenhuma. Ele está ali para mostrar que ele é capaz né, que ele é capaz de desenvolver, que ele é capaz de aprender, que ele tem uma mão amiga para ajudar. (grifo nosso)

PE3 limitou-se em dizer que o trabalho segue a mesma direção que o dela, pois acredita que o trabalho do profissional de apoio tem função complementar devendo ser articulando com os dois segmentos: sala de recursos e sala de aula comum.

**PE3:** “Caminha da mesma forma, juntos. Forma uma equipe né”.

Os professores regentes apresentam compreensão diversificada em relação ao papel do professor de apoio. PR1 acredita que a professora de apoio é fundamental para a gestão de sua sala de aula sendo impossível conduzir sem ela como pode-se observar no trecho do discurso a seguir

**PR1:** Eu sozinho, na sala de aula, eu tenho constante certeza que não daria conta de forma alguma, sem ela não dá”.

Contudo, o mesmo professor aponta que a maioria dos profissionais de apoio não tem formação específica que os qualifique a exercer a função que ele denomina de “monitoria”. No final de sua fala, o professor atribui a responsabilidade pedagógica como uma das funções do profissional de apoio em relação à criança com deficiência:

**PR1:** E outra coisa que eu sinto muito nos daqui...é que as vezes não tem uma formação, eu acho que tinha que ter ao menos a pedagogia obrigatória para assumir essa monitoria, esse papel de apoio, porque é uma responsabilidade muito grande né, **eles estão mexendo com menino que tem deficiência, que tem algum tipo de dificuldade**, então eu não posso colocar qualquer um ali, tem que ter uma pessoa que entenda mesmo, da dinâmica de ensinar né, do magistério em si e, mais ainda do magistério especial porque está cuidando de uma **pessoa especial**, que tem deficiência. (grifo nosso)

O discurso de PR1 apresenta uma concepção de deficiência focada no capacitismo, que segundo Melo (2014), refere-se a uma postura preconceituosa que coloca as pessoas em uma posição inferior em função da adequação dos seus corpos. Essa categoria define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes de realizar qualquer atividade cotidiana fazendo uma relação da dificuldade com a deficiência e desconsiderando o meio.

No que se refere às professoras PR2 e PR3, ambas acreditam que o papel do profissional de apoio é atuar junto ao estudante com deficiência, com a finalidade de auxiliá-los nas atividades escolares, pessoais e sociais até alcançar autonomia na vida diária, assim como ser o suporte onde todos os alunos podem se beneficiar durante as aulas.

**PR2:** Olha, o papel da professora de apoio, eu acho que ela tem que ser tipo uma **mediadora** de forma que não torna a criança dependente. Tanto é que eu falo muito o seguinte, salas de 1º ano, 2º ano, independente se tem ou não alunos com laudo ou não, nós, para uma boa educação, nós precisamos de uma professora de apoio.

**PR3:** Uai, é igual eu falei para você aí, eu acho que eu dei é ... eu acho que **o papel do professor de apoio é acompanhar o aluno**, mas assim, de acordo com a atividade que eu preparei. Entendeu? Ele só vai apoiar o aluno, ele vai incentivar, na verdade ele vai incentivar ele a fazer a tarefa. Por quê? Porque eu como sou só uma e na sala tem 20 meninos, a gente não consegue, mas mesmo assim eu saio lá das outras carteiras, eu passo, vou lá neles também, sabe. (grifo nosso)

Diante das respostas, percebe-se um esforço de construir esse papel no dia a dia do contexto escolar e de acordo com as realidades existentes em cada espaço. É possível observar duas abordagens: a primeira se refere ao profissional de apoio do aluno público-alvo da educação especial como sendo, muitas vezes, o principal responsável pela aprendizagem; a segunda se configura no profissional de apoio pedagógico que enriquece as possibilidades de ensino no contexto da sala de aula onde todos os alunos e professores podem se beneficiar.

### 3.3 - A articulação entre os diferentes atores: o que nos aponta os relatos?

Mediante estudos que apontam a importância de articulação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, foi questionado aos participantes da pesquisa sobre a percepção que eles têm sobre o trabalho que eles realizam no que diz respeito à articulação estabelecida entre eles.

Os professores das salas de recursos consideraram importante a organização de tempo disponível para a interação e planejamento tanto com o professor regente quanto com o profissional de apoio. Veja o discurso de PE2:

**PE2:** É um dos maiores problemas né. Muitas das vezes a sala de recurso é lotada e **não tem esse tempo** para o professor regente e esse monitor. (grifo nosso)

Quando questionada sobre quais os desafios enfrentados, PE2 demonstra ter consciência da necessidade de um planejamento em conjunto para a melhor articulação do trabalho, mas disse que mesmo com a tentativa de organizar espaços de interação ainda encontram dificuldades, como expressado a seguir:

**PE2:** Então precisa dessa necessidade de um **tempo maior** para planejamento. Então a gente já organizou, a gente deixa a sexta-feira para fazer esse planejamento e nessas sextas feiras a gente, eu tento entrar em contato com os professores regulares quanto com o professor de apoio né, para estar vendo qual é esse desenvolvimento que esse menino tão tendo e se está tendo mesmo. E, se as aulas que eu estou dando está fazendo a diferença na sala regular também, né. Então assim, que conteúdo está trabalhando? Como eu posso trabalhar diferente na sala regular (de recurso) para que ele desenvolva? [...] Já melhorou muito, mas acho a necessidade de ter um tempo assim, específico. Igual o professor se senta com o outro para planejar, ele devia ter esse tempo aqui também para sentar-se com o professor da sala de recurso para conversar o que fazer para esse aluno especial também desenvolver. Já está tendo uma comunicação boa já, sabe? Acho que a gente já está engatinhando para o lado correto, mais ainda falta um tempo maior. (grifo nosso)

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Nota Técnica 11 (Brasil, 2010) estabelecem a necessidade de articulação do professor do atendimento educacional especializado, não só com o professor da sala de aula regular, mas com os demais profissionais da escola. Apesar da orientação nos documentos oficiais, algumas pesquisas (Buss, 2018; Honnef, 2015) têm mostrado que o fator tempo é um dos maiores obstáculos que dificulta o trabalho articulado nas escolas.

Essa dificuldade impacta negativamente, pois o tempo para planejamento comum é fundamental para que os professores possam compartilhar experiências e conhecer o trabalho

que está sendo realizado para contribuir com sugestões em relação às adaptações e estratégias que podem auxiliar o desenvolvimento dos estudantes e o ensino inclusivo.

PE1 acredita que o tempo para a interação está ganhando espaço no contexto escolar e que percebe um posicionamento satisfatório por parte dos professores regentes, mas ao ser questionada sobre a dinâmica usada na escola para promover esses momentos de diálogos e planejamento, percebe-se que não acontecem de forma sistematizada, reduzindo-se a momentos informais no cotidiano da escola. Observe trechos dos discursos a seguir.

**PE1:** Eu acho que melhorou bastante, está articulando sim. Eu vejo muito assim, as professoras me procurando. O que vamos trabalhar, que você está trabalhando? Para a gente estar em conjunto para conseguir ter o aprendizado.

**E1:** E como é, como que vocês, qual a dinâmica lá na escola que vocês utilizam para promover essa articulação, esse diálogo entre você, o professor de apoio e o professor regente? Tem uma dinâmica, uma forma de planejamento, uma coisa assim mais formal que vocês utilizam para fazer essa conversa, para fazer esse diálogo e essa interação do trabalho de vocês?

**PE1:** No início até tentamos, mas assim não foi fácil devido a sala da... por exemplo, o professor, o momento que ele tem é de educação física que ele estaria mais livre, o professor regente. Aí a professora de apoio está acompanhando o aluno, então tem esse problema em questão de horários, né. Então assim, acaba não sendo algo muito formal, mas sempre que... elas, ou elas me procuram na hora mesmo de intervalo acaba que a gente acaba conversando sobre isso também, como está o desenvolvimento, o que a gente vai trabalhar. Mas assim, sempre em contato, mas algo formal, formal mesmo não foi possível, até agora não.

PE3 considera que a falta de tempo é um dos grandes obstáculos enfrentados pelos professores atualmente, mas ela destaca dificuldade ainda maior quando se trata dos professores que ministram aulas nos anos finais do ensino fundamental:

**PE3:** E1, de 1° ao 5° é mais fácil, mais de 6° ao 9° é complicado. A gente sempre está conversando de 1° ao 5° ano, trocando ideias.

**E1:** Por que, o que você acha que de 6° ano 9° é mais complicado?

**PE3:** Assim, por ser mais de um professor né. Então eles está ali, é 50 minutos contado, terminou uma aula tem que partir para outra, então não.

Em relação aos professores regentes, quando questionados sobre como acontece a articulação do trabalho que ele realiza juntamente com os professores das salas de recursos e profissionais de apoio, eles relatam ter mais contato com o profissional de apoio justamente por trabalharem juntos no contexto da sala de aula comum. PR2 atribui esse momento em conversas informais:

**PR2:** A gente conversa muito no dia a dia.

PR3 e PR1 ainda relatam nunca terem feito o planejamento junto com as professoras das salas de recursos multifuncional:

**PR1:** Uai, igual assim ... igual eu estou te falando, com o monitor lá na sala de aula eu tenho muito diálogo com ele, agora no da sala AEE né, que fala?

**E1:** Sim.

**PR1:** Esse eu nunca...ela nunca me perguntou nada, assim se tem alguma disciplina, alguma coisa. Então acho assim ... eu vejo que esse trabalho é a parte. Não tem diálogo conosco não, assim, pelo menos eu nesses 4 anos que eu estou aqui, nunca foi me perguntado nada nesse sentido não viu E1. E seria legal assim, se tivesse para gente trabalhar assim em conjunto.

**PR3:** Uai E1, essa articulação que você tá falando aí não acontece né, tipo planejar, eu, a XXXXX e a XXXXX, no caso é minha monitora hoje né. Nós nunca planejamos junta até hoje, então, eu acho que não tem essa articulação, você entendeu? Eu mais ... é tipo, eu e a XXXXX beleza né, porque nós estamos na mesma sala beleza, a gente troca ideia, agora eu e a XXXXX não, a gente nunca foi, nunca foi dito para gente sentar e conversar sobre a dificuldade de cada um deles e...para fazer, você entendeu? Para fazer o planejamento.

Quanto aos profissionais de apoio, PA1 e PA2 acreditam que seria muito importante articular melhor o trabalho por meio de um planejamento conjunto, mas relatam uma dificuldade maior quanto ao professor regente por entender que ele ainda não tem plena consciência do seu papel e que a presença do profissional de apoio provoca um distanciamento do professor regente junto ao estudante.

**PA1:** Eu acredito que deva ter o planejamento dos três em conjunto, né. Porque assim, os três juntos vão fazer um plano que venha auxiliar esse aluno. Eu acho que a gente precisa mesmo é conscientizar o professor regente do que ele precisar fazer porque as vezes ele fica meio vago pela falta de espaço que ele tem nesses 45 minutos aí de aula, dele falar “olha a dificuldade dele é isso. Qual é a deficiência que o aluno tem?”

**PA2:** Ainda está separado, mas eu falo para você que eu sempre converso com a professor regente e peço a permissão dela para dar um pulinho na sala de recurso. E ela: não XXXXX, pode ir. Eu digo: não porque eu tenho uma tarefa assim e assim para ela, sabe? Tem professor que é de boa você conversa, hoje a professora que eu estou com ela a gente se dá muito bem e ela aceita sabe? E eu sempre vou a procura da XXXXX mesmo, quando eu tenho qualquer dúvida eu vou lá. E está dando certo, graças a Deus.

PA3 acredita ser possível uma melhor interação entre as três frentes de atuação junto aos estudantes com deficiência, mas destaca uma falta de engajamento dos professores regentes para tornar a sala de aula comum em um espaço inclusivo. Veja os trechos dos discursos a seguir.

**PA3:** Possível é, só que na maioria das vezes não é como nós desejamos.

**E1:** O que você acha que dificulta?

**PA3:** Ah eu acho que é, assim, eu vou falar um pouco do professor regente da sala. Por conta, tipo assim, se ele tiver vinte alunos e se tiver 3 que são inclusos, eu acho que eles acham que ficam sobrecarregado atender os outros 17 e tem mais 3 incluídos. Então eu acho assim, que deixa mais os inclusos para mim que sou apoio, para atender os outros, os demais da sala né. E assim acaba que não dá tanta, como eu posso dizer? Importância ou ajuda para os inclusos por conta que tem os outros.

Diante disso, pode-se dizer que o maior obstáculo de articulação encontrado pelos professores está relacionado às questões administrativas, pois a falta de tempo disponível para

o planejamento foi um dos principais fatores citados pelos entrevistados. Nesse sentido, a construção de uma política educacional no município que valorize articulação entre esses atores pode favorecer o processo de colaboração entre os professores na busca de uma prática cada vez mais inclusiva no contexto escolar.

Contudo, acredita-se que arranjos administrativos deveriam ser feitos para criar possibilidades de maior interação entre os professores. De acordo com Argueles, Hughes e Schumm (2000), o fator administrativo é bastante significativo para o desenvolvimento da parceria colaborativa. Com uma efetiva administração escolar, poderão ser criados apoios e suportes para lidar com os desafios e obstáculos.

Nesse sentido, faz-se necessário a construção de uma proposta que garanta a articulação entre os atores envolvidos no ensino dos estudantes com deficiência adequada às condições de cada escola. Outro fator essencial é a criação de espaços formativos com a participação efetiva de toda a comunidade escolar de maneira que possam compartilhar experiências e contribuir com sugestões em relação a estratégias que podem promover o ensino de qualidade com ênfase na inclusão de todos os estudantes.

#### **4.0 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse estudo teve como objetivo compreender o trabalho desenvolvido pelo professor da sala de aula comum, professor da sala de recurso e o profissional de apoio no processo de escolarização dos estudantes com deficiência a partir da análise dos dados coletados nas entrevistas. Essa análise baseou-se no entendimento que cada um desses atores tem em relação ao seu papel e ao papel do outro no processo de colaboração entre eles.

De acordo com os resultados da pesquisa, percebe-se que os professores e profissionais de apoio não têm compreensão do papel de cada um para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão escolar. Esse fator potencializa a exclusão dentro da sala de aula e na escola porque práticas desarticuladas não promove a autonomia, a participação e o desenvolvimento dos alunos e está muito mais alinhado à integração do que ao processo de inclusão.

Os resultados não apontam articulação entre a tríade fazendo com que o aprendizado seja fragmentado com foco no estudante com deficiência e não na construção de políticas, práticas e culturas inclusivas na escola. Foi percebido que a concepção de inclusão ainda não é



entendida pelos professores, que muitas vezes enxerga o aluno com deficiência como um peso a mais e continua ensinando a todos da mesma forma.

Essas dificuldades de entendimento do papel e a falta de articulação do trabalho pode estar relacionada à necessidade de formação inicial e continuada que considere a construção de práticas e cultura inclusiva, pois a inclusão escolar está em desenvolvimento e as políticas públicas precisam ser compreendidas na concretude da escola para evitar confusão e dificuldades na implementação.

Outra questão a ser analisada é quem é o profissional de apoio. É preciso refletir se ele é ou não professor, pois se assim for é necessário que tenha graduação em educação. Por outro lado, se for destinado para os cuidados básicos como higiene e alimentação, não há exigência de curso superior, mas também não poderá atuar nas atividades pedagógicas dos alunos.

O atendimento realizado na sala de recursos também precisa ser repensado, pois mesmo tendo um papel importante, não pode ser considerado a única possibilidade. Por outro lado, o profissional de apoio atuando na sala comum junto com o professor regente tem dificultado o processo de inclusão à medida que o foco fica centrado no aluno com deficiência e a responsabilidade de ensino atribuída a uma figura que não é professor.

## 5.0 – REFERÊNCIAS

ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: a different approach to inclusion. **Principal**, v. 79, n. 4, p. 48-51. 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica - SEESP/GAB nº 11/2010a** - Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília – DF, 7 de maio de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº19/2010b** – Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília – DF, 9 de abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BUSS, B. As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

CAÇU (GO). Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº1948 de 15 de outubro de 2014**. Dispõe a reestruturação do Estatuto, Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público de Caçu-GO e dá outras providências. Caçu: Prefeitura Municipal de Caçu, 2014.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v.28, n.3, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HONNEF, C. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015.

LOPES, M. M. Perfil e atuação dos profissionais de apoio à Inclusão Escolar. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna. 2003.

MARTINS. S. M. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 168f. **Dissertação de mestrado**. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. **Dissertação de mestrado**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

UNESCO. **Incheon Declaration Education 2030:** Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all, 2015.

ZERBATO, A. P. O papel do professor de educação especial na proposta do Co-ensino. **Dissertação de Mestrado** - São Carlos: UFSCar, 2014. p. 37.

**Recebido em:** 15/04/2024

**Aprovado em:** 01/07/2024