

# ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ENSINO COLABORATIVO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA/BA<sup>1</sup>

PERFORMANCE OF SUPPORT PROFESSIONALS FOR SCHOOL INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF COLLABORATIVE TEACHING IN PUBLIC SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF AMARGOSA/BA

## **Maíres Santos da Silva Santana**

Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: maíres493@gmail.com

## **Gracielle Almeida dos Santos**

Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: graciellealmeida@aluno.ufrb.edu.br

## **Marcia Valéria Cozzani**

Docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: mvcozzani@ufrb.edu.br

---

## RESUMO

A atuação de profissionais de apoio à inclusão escolar é o objeto de estudo deste trabalho. Com a finalidade de identificar os limites e possibilidades de atuação deste profissional na dimensão colaborativa em escolas de Educação Básica da rede municipal de ensino na cidade de Amargosa/BA durante o ano letivo de 2022. Analisando as ações desenvolvidas por cinco discentes em formação inicial do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB com alunos público-alvo da educação especial. Os resultados apontam a falta de clareza dos documentos normativos oficiais que orientam a atuação desses profissionais, a precarização do trabalho e a falta do trabalho colaborativo entre os profissionais especializados, serviços de apoio e professor da sala regular. Conclui-se que é preciso problematizar as práticas ditas inclusivas com um olhar crítico e repensar os aspectos que podem promover a efetiva aprendizagem e autonomia do aluno com deficiência.

**Palavras-chave:** Colaboração. Educação Especial. In/exclusão.

## ABSTRACT

The performance of professionals in support of school inclusion is the object of study of this work. In order to identify the limits and possibilities of this professional's performance in the collaborative dimension in Basic Education schools of the municipal education network in the city of Amargosa/BA during the 2022 school year. Physical Education Licentiate course at UFRB with special

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX).

education students. The results point to the lack of clarity in the official normative documents that guide the performance of these professionals, the precariousness of work and the lack of collaborative work between specialized professionals, support services and teachers in the regular classroom. It is concluded that it is necessary to problematize the so-called inclusive practices with a critical eye and rethink the aspects that promote the effective learning and autonomy of students with disabilities.

**Keywords:** Collaboration. Special education. In/exclusion

---

## INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas especialmente entre os anos 2000 e 2015 são evidentes os avanços nas políticas públicas no Brasil tendo a inclusão social como pauta prioritária, sobretudo nas políticas educacionais. Os avanços no campo normativo-legal possibilitaram alargar os debates sobre a democratização no acesso a educação e a necessidade de reconhecimento das diferenças no âmbito educacional.

Deu-se, nesse período, um salto importante e significativo no acesso das pessoas com deficiência aos diferentes níveis de ensino, sobretudo na educação básica. O foco das políticas educacionais buscou garantir a permanência e o aprendizado desses estudantes na escola. Os avanços e conquistas no campo educacional refletido na ampliação do acesso de sujeitos, grupos e coletivos que até então não estavam presentes em escolas e universidades revelam, ao mesmo tempo, como ainda são grandes os desafios pela frente. A pessoa com deficiência enfrenta inúmeros obstáculos na sociedade em geral, o que também reflete em dificuldades durante seu processo de escolarização.

Na modalidade de educação especial, de acordo com dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2019, há no Brasil 1.250.967 (um milhão, duzentos e cinquenta mil, novecentos e sessenta e sete) alunos público-alvo da educação especial, matriculados na Educação Básica. Desse total, 87,19% estão matriculados em classes comuns, nas escolas regulares e apenas 12,8% estão matriculados em classes especiais ou escolas especiais (BRASIL, 2019). Em 2003, o acesso de pessoas com deficiência à educação básica em escolas regulares e clas-

ses comuns representava apenas 29% do total. Ou seja, 77% do público alvo da educação especial, naquela época, ingressava em classes exclusivas ou classes especiais (BRASIL, 2014). Em pouco mais de uma década, houve uma total inversão desse contexto e o percentual referente ao acesso de pessoas, público alvo da educação especial na educação básica em classes comuns de escolas regulares chega, em muitos municípios, a 100% (BRASIL, 2019). Isto revela como o desenvolvimento de políticas educacionais e sociais adotadas nas últimas décadas favoreceu a inclusão e os direitos a educação de estudantes com deficiência no país.

Por outro lado, temos vivenciado nos últimos cinco anos um verdadeiro desmantelamento das políticas sociais em nosso país, com reflexo direto na educação básica, aprofundando ainda mais as desigualdades nas condições de acesso e permanência de crianças e jovens ao processo de ensino e aprendizagem escolar. O contexto da pandemia do COVID-19 em 2020/2021 acentuou mais ainda essas desigualdades. Notadamente, reconhecemos que no período da pandemia crianças e jovens mais pobres não tiveram as mesmas oportunidades para acessar o ensino e os conhecimentos em situação de ensino remoto (LOCKMANN; KLEIN, 2022).

As condições desiguais possibilitam “construir uma metástase e não uma metamorfose educativa” (SKLIAR, 2006, p.26). Isto nos leva a refletir se os princípios de uma suposta igualdade formal, ou seja, de que todos têm igual valor e de uma suposta igualdade proporcional/material, de que há proporcionalidade no tratamento foram e seguem mascarando as diferenças e as desigualdades no acesso a educação. Em relação às pessoas com deficiência, as situações de exclusão escolar foram

ainda mais evidentes.

Uma das prioridades do Plano Nacional de Educação (PNE) é a universalização do acesso a Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para a população com alguma condição de deficiência (BRASIL, 2014). O movimento de levar o aluno público-alvo da educação especial para dentro da escola não é suficiente para assegurar a inclusão. O olhar da escola para a pessoa com deficiência ainda é fruto de um discurso normativo que tenta modelar esse indivíduo ao padrão considerado normal.

Incluir não é nivelar e nem uniformizar o curso ou a prática, mas valorizar as diferenças. Reconhecer a singularidade de cada aluno propicia a criação de oportunidades e possibilidades para o aprendizado. Por meio de “políticas e ações pretende-se que todos tenham não só o acesso, mas também a educação e a aprendizagem” (PROVIN; KLEIN et al, 2015, s/p.)

A perspectiva de um ensino mais inclusivo trouxe um novo contexto escolar em que há necessidade de se pensar em uma atuação mais articulada entre os diferentes agentes educacionais ou profissionais da educação. O apoio a estudantes com necessidades educacionais especiais tem se constituído uma demanda real para o processo de inclusão, ensino e aprendizagem nas escolas comuns e isto, embora aponte em certa medida os limites da política e das diretrizes atuais da Educação Especial, reorienta nosso olhar para problematizarmos o modelo atual de ensino que não prioriza esta rede de suporte dentro das escolas no sentido da formação de uma cultura de ensino colaborativa.

É preciso avançar em formar professores das salas comuns dentro de uma cultura de ensino colaborativa. Compreendemos que formar apenas o professor especialista na área de educação especial contribuiu muito para aumentar sua responsabilidade perante as escolas, sob o olhar de que é apenas esse profissional que tem que lidar com o processo de ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia de 2017, os pro-

fissionais de apoio prestam auxílio individualizado aos estudantes com deficiência que não realizam as atividades de locomoção, higiene e alimentação com independência (BAHIA, 2017). Planejar o ensino diferenciado é bastante desafiador e não é suficiente se ao chegar na escola não houver um apoio da escola para que essas práticas se sustentem.

A partir das Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia e das orientações legais sobre o papel dos profissionais de apoio escolar voltamos nosso olhar para a última atribuição específica em destaque: “Atuar de forma articulada com os professores da classe comum, da sala de recursos multifuncionais e demais funcionários da unidade escolar, visando ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo” (BAHIA, 2017, p. 107) e levantamos as seguintes questões: como tem sido a atuação do profissional de apoio escolar? Há possibilidades de atuar de modo colaborativo com os professores de ensino comum? Quais processos de ensino colaborativo estão presentes nas atuações destes profissionais?

A partir destes questionamentos, o objetivo geral desse estudo foi discutir o papel do profissional de apoio no cotidiano escolar e analisar suas ações educativas para o processo de ensino colaborativo junto aos professores do ensino comum. Buscamos compreender se as ações educativas desempenhadas por profissionais de apoio escolar indicam para a possibilidade de desenvolvimento de estratégias de flexibilização ou adaptação curricular em um processo colaborativo com os demais professores, como um plano de ação educacional. Sabemos que nas relações entre os professores regulares e os profissionais de apoio escolar, no âmbito da Educação Especial, há um certo distanciamento entre o que orienta a base legal e o que de fato se observa dentro das escolas.

Este estudo foi possível a partir das ações desenvolvidas por meio de um projeto de Extensão Universitária vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) intitulado “Inclusão escolar e ensino colaborativo em escolas da cidade de Amargosa: experiências formativas”. Este projeto teve como objetivo propiciar formação e ampliação

da discussão sobre o processo de inclusão escolar em uma abordagem colaborativa entre a comunidade escolar, profissionais da Educação Especial e a Universidade. Segundo a Resolução CONAC/UFRB nº 57/2022, a extensão universitária é um processo formativo, a partir da relação teoria-prática que “articulada ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e os demais setores da sociedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2022). Sendo assim, as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão universitária promovem a socialização e compartilhamento dos conhecimentos produzidos pela comunidade acadêmica para a resolução dos problemas sociais.

## METODOLOGIA

O percurso teórico-metodológico teve delineamento de um estudo de campo exploratório caracterizado por uma pesquisa colaborativa junto as escolas da rede municipal de ensino de uma cidade do interior da Bahia com profissionais de apoio a inclusão escolar. O município possui aproximadamente 40 mil habitantes, mais de nove mil alunos matriculados na Educação Básica e cerca de 400 alunos, público alvo da Educação Especial matriculados em escolas públicas da rede de ensino.

A pesquisa colaborativa permitiu melhor compreensão sobre os conhecimentos dos/das profissionais de apoio escolar, atuantes na rede, sobre as práticas de ensino em uma perspectiva inclusiva e reflexão conjunta entre pesquisadores e professores para produzir conhecimentos sobre a temática da pesquisa.

[...] o interesse de pesquisa, na perspectiva colaborativa, seria tentar melhor compreender a maneira pela qual os docentes assimilam, segundo os limites e os recursos de seu contexto de prática, os aspectos do ato de ensino e de aprendizagem, sobre os quais se pretende explorar (DESGAGNÉ, 2007, p. 12)

De acordo com Desgagné (2007) o conceito de

pesquisa colaborativa supõe a contribuição de professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa e na construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional. Buscamos analisar como ocorreu a atuação de profissionais de apoio escolar junto aos professores das salas comuns e as contribuições para a prática pedagógica na perspectiva do ensino colaborativo. A escolha pela pesquisa colaborativa se deu em razão do desenvolvimento do projeto de extensão do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) intitulado “Inclusão escolar e ensino colaborativo em escolas da cidade de Amargosa: experiências formativas”. As ações desse projeto contribuíram não apenas para a participação voluntária dos colaboradores deste estudo, mas também para formação teórica e organização desta pesquisa.

Para apontar os resultados da pesquisa, foram realizados sete encontros formativos, visitas nas escolas e análise dos materiais produzidos pelos profissionais de apoio escolar. As visitas nas escolas ocorreram duas vezes por mês, entre os meses de maio e novembro de 2022 com observação sobre a atuação destes profissionais junto aos professores de salas comuns. Cinco profissionais de apoio escolar participaram de forma voluntária e eram todos discentes em formação inicial do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB.

Neste tipo de abordagem metodológica o processo investigativo se desenvolveu junto ao acompanhamento das ações educativas dos profissionais de apoio dentro das escolas, bem como, das problematizações e discussões deste coletivo participante do projeto de extensão: “Inclusão escolar e ensino colaborativo em escolas da cidade de Amargosa: experiências formativas”, coordenado pela pesquisadora deste estudo. A tabela 1 apresenta as características gerais dos profissionais que atuaram na Educação Básica do município, participantes da pesquisa. Esses participantes, ainda em formação inicial, assumiram a função de profissionais de apoio escolar de alunos público alvo da Educação Especial e desempenharam suas atividades por 11 (onze) meses em quatro escolas públicas de ensino fundamental II na Educação Básica do município.

Tabela 1 – Caracterização dos profissionais de apoio escolar a inclusão

Profissional de apoio	Idade	Formação inicial	Tempo de atuação
A	24	Licenciatura em Educação Física (em curso)	11 meses
B	25	Licenciatura em Educação Física (em curso)	11 meses
C	25	Licenciatura em Educação Física (em curso)	11 meses
D	25	Licenciatura em Educação Física (em curso)	11 meses
E	24	Licenciatura em Educação Física (em curso)	11 meses

Fonte: Elaboração própria (2022).

Esses participantes foram contratados pela secretaria municipal de educação, por meio de um processo seletivo visando suprir vagas ofertadas para profissional de apoio a inclusão, na condição de estagiários. Já inseridos nas escolas, esses discentes foram convidados a participar do projeto de extensão Universitária de maneira voluntária, com o intuito de relatar experiências e refletir sobre sua atuação enquanto profissionais de apoio escolar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Os pilares da Educação Especial na perspectiva inclusiva estabelecem o acesso, a permanência e o aprendizado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas regulares (BRASIL, 2008). Embora inserido no ambiente escolar, fazemos a crítica de que, com frequência, observamos que esse aluno não é incluído nas práticas de ensino adotadas pelos professores. Ou seja, o sujeito não é o centro da aprendizagem, e a deficiência passa a ser o foco das práticas normativas.

A inclusão carrega o estigma de afastar os problemas educacionais envolvendo a pessoa com deficiência. Ao ter o acesso e permanên-

cia no ambiente escolar, cria-se a ilusão de assegurar o direito a inclusão. A naturalização dessa dimensão da inclusão induz a uma falsa homogeneidade entre as pessoas com e sem deficiência que acaba por apagar suas próprias diferenças e potencialidades no processo de aprendizagem. E com isso, adota-se o “mesmo processo de inclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de um adulto cego” (VEIGA NETO; LOPES, 2011, p. 129). Ou seja, esses sujeitos estarão no mesmo espaço e irão ter acesso as mesmas práticas pedagógicas sem considerar suas singularidades e diferenças no processo de aprendizagem.

Um dos desafios com o desenvolvimento de políticas educacionais de inclusão voltadas as pessoas com deficiência é romper com uma cultura, ainda presente, de discriminação negativa<sup>2</sup>, que encontra assento no discurso normativo clínico-reabilitador e em saberes produzidos sobre os sujeitos sob este regime discursivo. Por vezes, nos deparamos com um discurso que abandona as diferenças e a potência dos indivíduos e se fixa em uma suposta noção de normalidade que leva as pessoas a descreditarem de suas capacidades. Assim, é importante também olhar sobre como estão posicionados os alunos, público alvo da educação especial no contexto escolar e quais as práticas discursivas normativas que cercam

<sup>2</sup> Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão (CASTEL, 2008, p. 14).

esse contexto.

Resultados de pesquisas que analisaram experiências de professores (LOPES, 2008; FABRIS, 2011) com processos de in/exclusão escolar evidenciaram que os alunos “chamados à inclusão” são considerados aqueles com dificuldades de aprendizagem e, neste grupo, estão alunos com deficiência. Ainda, “a aprendizagem de conteúdos pelos alunos com deficiência não parece ser uma prioridade para muitos professores, pois, referem-se unicamente aos comportamentos e à autonomia conquistada por eles” (LOPES, 2008, p.99). Ou seja, perceberemos distintas formas de julgamento dos alunos pelos professores e como o comportamento do aluno é examinado.

As práticas pedagógicas assumem ações disciplinadoras que se preocupam mais em normatizar e corrigir o comportamento do indivíduo (FOUCAULT, 2010). Para Foucault (2012, p. 181) “a disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos”. Mantém relações de controle com a intencionalidade de manter o domínio desses sujeitos. Essa forma de tratamento desigual caracteriza um processo de in/exclusão que está relacionado com a precariedade de ações e práticas que garantam mudanças efetivas e permanentes. A in/exclusão escolar tem estrita relação do incluir para excluir, conforme aponta Veiga Neto e Lopes:

In/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral (VEIGA NETO; LOPES, 2011, p.131).

A efetivação da inclusão implica em questionar práticas normativas nos espaços escolares que gerem formas desiguais de conduzir o ensino-aprendizado. Diante disso, é preciso concretizar esse processo por meio da formação continuada, da colaboração entre sujeitos da Educação Especial e ao repensar as ações envolvidas na dimensão do ensino e da aprendizagem.

Segundo as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia, a organização institucional da educação inclusiva conta a ação pedagógica em espaços/serviços complementares, fora

das salas de aula, auxiliar no apoio pedagógico como a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros profissionais:

Além do professor e coordenador pedagógico, outros profissionais precisam atuar para que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação sejam atendidos nas suas especificidades e possam avançar na escolaridade. Esses profissionais de apoio à educação inclusiva exercem funções distintas e passam a compor o cargo de Técnico em Educação Especial [...] Os profissionais que ocupam o cargo de Técnicos da Educação Inclusiva (Instrutor de Libras, Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português, Guia/Intérprete de Libras/Português, Instrutor Mediador, Brailista Transcritor, Brailista Revisor e Profissional de Apoio Escolar) atuam em escolas regulares (na classe comum e sala de recursos multifuncionais), em escolas/classes bilíngues, em Centros de Apoios Pedagógicos Especializados e em Instituições Especializadas (BAHIA, 2017, p. 99).

O técnico em educação especial ou profissional de apoio à inclusão escolar presta auxílio individualizado aos estudantes com deficiência que não realizam as atividades de locomoção, higiene e alimentação com independência. Ainda, atuam de “forma articulada com os professores da classe comum, da sala de recursos multifuncionais e demais funcionários da unidade escolar, visando ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo” (BAHIA, 2017, p. 106).

Esse destaque remete a crítica sobre a falta de maiores informações sobre o trabalho colaborativo desenvolvido por esse profissional. A sua atribuição está ligada a dimensão assistencialista e, segundo o documento, não poderão ser atribuídas responsabilidades de apoio pedagógico aos estudantes. Visto que, o profissional de apoio é o único suporte presente dentro da escola:

Não pode assumir nenhuma função que seja de responsabilidade de um profissional regulamentado, como por exemplo, professores, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros. Entretanto, ainda há necessidade de uma melhor contextualização desse profissional nos documentos normativos, tendo em vista que eles não abordam, de forma objetiva, o perfil necessário e as atribuições que realmente devem ser desempenhadas por eles. Assim sendo, essas

lacunas reconhecidas têm gerado diferentes interpretações, deixando margens para que cada sistema de ensino se organize da forma que lhes for mais conveniente, nem sempre beneficiando os estudantes por esse tipo de apoio (LOPES; MENDES, 2021, p.4).

Há, de fato, uma crescente demanda por esses profissionais nas classes comuns, mas esses serviços precisam estar melhor definidos e articulados com o professor regente, com o AEE e com especialistas da educação especial. De acordo com Lopes; Mendes (2021) os profissionais de apoio escolar acabam por assumir funções docentes contrariando o que estabelecem as leis vigentes.

[...] Isso ocorre, possivelmente, como estratégia de minimizar investimento de recursos humanos, resultando em uma atuação inadequada e, conseqüentemente, proporcionando práticas que podem ser consideradas como desvio de função. Diante disto, é possível identificar a precarização e o barateamento dos profissionais da área da Educação Especial, havendo contratação de profissionais desqualificados e mais baratos para assumirem funções docentes que não são da sua competência (MENDES; LOPES, 2021, p.5).

É fundamental que as práticas pedagógicas inclusivas tenham como intencionalidade a aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial, envolvam os sujeitos presentes no ambiente escolar e não constituam em ações isoladas. A perspectiva do ensino colaborativo possibilita uma atuação mais articulada entre os diferentes agentes da educação especial.

A colaboração envolve o planejamento da prática pedagógica que assegure o respeito aos saberes específicos de cada profissional e pressupõe que todos os participantes se tornem investigadores de sua própria ação. O ensino colaborativo constitui uma “parceria entre professores da Educação Regulares e da Educação Especial dividindo a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 36).

Implementar o ensino colaborativo requer a organização da gestão escolar, diálogo e flexibilidade entre os envolvidos para pensar as práticas educativas, responsabilidade e for-

mação continuada. O apoio do AEE, em sala de aula, não deve ser especificamente para o aluno público-alvo da educação especial, mas para toda turma e professores/as:

[...] A proposta de ensino colaborativo implica redefinir os papéis dos professores (educação especial e do ensino comum). Os serviços não funcionam de forma independente, ou seja, não é realizada a retirada do aluno alvo da educação especial da sala de aula, pois é o professor do ensino especializado que vai até a sala de aula comum para colaborar com o professor do ensino comum (MENDES, 2009, p. 26).

Os envolvidos nesta dimensão de ensino devem ter o objetivo em comum de promover a aprendizagem. E para atingir esse objetivo é importante a autonomia e independência nas ações dos profissionais envolvidos, além da disponibilidade e participação voluntária.

O ensino deve proporcionar o desenvolvimento, mas não é qualquer ensino. As práticas pedagógicas devem ter um direcionamento e propiciar a apropriação do conhecimento em sua totalidade, em vez, de tratá-lo de forma fragmentada que restringe a aprendizagem. Quando pensamos na educação inclusiva temos que considerar que todos os que estão inseridos no contexto educacional são responsáveis pela educação. A educação deve propiciar uma formação crítica e autônoma.

A escola efetivamente inclusiva “reconhece o aluno como centro da aprendizagem e o ensino é construído a partir de suas potencialidades, e não das suas dificuldades” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.70). Portanto, é preciso olhar e pensar os aspectos sobre a inclusão escolar que ainda não olhamos, por exemplo, olhar as práticas que orientam o ensino de pessoas com deficiência na escola e as políticas que as promovem (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do acompanhamento dos participantes dessa pesquisa, discentes em formação ini-

cial que assumiram a função de profissionais de apoio escolar em diferentes escolas públicas do município de Amargosa/BA, identificamos inicialmente que a totalidade desses participantes assumiu essa função de estágio sem que houvesse alguma experiência prévia com o/a aluno/a público alvo da educação especial. A partir dos relatos desses participantes identificamos que tampouco tiveram informações prévias e detalhadas sobre o aluno, público alvo da educação especial que iriam acompanhar. É fundamental conhecer quem são esses alunos para “poder pensar em estratégias para o trabalho pedagógico” (PROVIN; KLEIN et al, 2015, s/p.).

O ponto de apoio inicial destes profissionais para compreender a especificidade do aluno que iriam acompanhar foi o relatório clínico ou relatório individual que a escola disponibilizou produzido por outros profissionais de apoio que os antecederam. Esses relatórios não apresentavam muita informação sobre as ações pedagógicas realizadas durante o acompanhamento dos alunos, público alvo da educação especial. Ao analisarmos estes relatórios individuais que serviram de suporte inicial para o primeiro contato destes profissionais de apoio escolar junto aos alunos, público alvo da educação especial verificamos que as informações mais relatadas diziam respeito às características comportamentais de cada aluno.

Embora esses relatórios tenham a função de descrever a especificidade do aluno com deficiência, “pouco dizem do sujeito e menos ainda deste como aprendente” (PROVIN; KLEIN et al, 2015, s/p). Visto que não há o direcionamento para a prática pedagógica, são na verdade, voltados para o “disciplinamento e exame contínuo do comportamento, tendo como referência o ‘aluno-padrão’” (COZZANI; MILANEZ, 2022, p. 114).

Com o passar dos dias e com o contato mais próximo com o aluno, público-alvo da educação especial, esses estagiários buscaram outras informações junto a família, ao professor da sala comum e com os próprios alunos. A partir daí, foi possível compreender melhor o que poderia ser desenvolvido para auxiliar na aprendizagem. Destacamos alguns excertos dos relatórios produzidos pelos participantes

da pesquisa durante suas atuações como profissionais de apoio escolar.

Na disciplina de matemática começamos a trabalhar com ele o sistema monetário, já que o aluno não reconhecia o dinheiro, dessa forma, confeccionamos cédulas, ensinamos os valores e fizemos duas visitas aos mercados da cidade, a fim de introduzir o estudante no sistema de compra e venda, contextualizando as visitas ao mercado nas atividades da escola (RELATÓRIO INDIVIDUAL DE ESTÁGIO - PROFISSIONAL DE APOIO C, 2022).

Neste recorte feito de um trecho do relatório final do estágio do Profissional de Apoio C, identificamos que foram realizadas ações e atividades de forma articulada com o professor de matemática da classe comum como uma possibilidade de atuação em colaboração. Ao final do estágio, o Profissional de Apoio C percebeu um avanço qualitativo no desempenho do aluno, público alvo da Educação Especial ao relatar:

O estudante desenvolveu muita autonomia durante a unidade final, aprendeu a escrever com frequência, decorou algumas palavras, e começou o processo de introdução ao sistema monetário, compreendendo que juntar determinadas cédulas e moedas, estas terão um novo valor. O caderno de desenho do estudante passou a refletir seu aprendizado da escola, ele começou a utilizar balões de linguagem e até mesmo a escrever em seus desenhos, mesmo que ele não saiba ler ainda, esse processo de escrita no caderno o faz aprender de forma autônoma algumas palavras, e com o uso do seu celular ele pesquisa nomes de personagens e escreve no caderno (RELATÓRIO INDIVIDUAL DE ESTÁGIO - PROFISSIONAL DE APOIO C, 2022).

O Profissional de apoio B, relatou como dificuldade encontrada no estágio durante o acompanhamento de um aluno, público alvo da educação especial, “ter uma articulação com os professores regentes visando o aprendizado do aluno” (RELATÓRIO INDIVIDUAL DE ESTÁGIO - PROFISSIONAL DE APOIO B, 2022).

Ao acompanharmos as atividades de estágio dos Profissionais de apoio A, B, D e E nas escolas, verificamos que as atividades pedagógicas desenvolvidas por eles não tiveram nenhuma articulação prévia com os professores regentes das classes comuns e tampouco com os profissionais do Atendimento Educacional Es-

pecializado (AEE) que atuavam nessas escolas. Foram atividades planejadas, elaboradas e aplicadas por iniciativa própria dos estagiários que ali atuavam como profissionais de apoio escolar. Pesquisas mais recentes na área de educação especial revelam que apenas quatro entre dez crianças público alvo da educação especial recebem esse atendimento especializado em salas comuns (FONSECA, 2011; MENDES, 2006; MENDES, 2009; ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011). Por exemplo, neste excerto do Profissional de apoio E:

Durante a unidade procurei trabalhar, com atividades que desenvolvessem habilidades motoras amplas e finas. Como dançar, brincar com corda, pintura, cortar figuras, empilhar, colar e desenvolver a lateralidade. No que tange ao desenvolvimento pedagógico fiz adaptações de atividades para a introdução dos primeiros números e letras já que o mesmo não é alfabetizado, utilizando materiais adaptados e lúdicos, como o alfabeto com gravuras para a associação da letra ao objeto, como por exemplo: animais entre outras coisas. A utilização dos materiais da escola como o alfabeto e números emborrachados ajuda na sua compreensão e desenvolvimento (RELATÓRIO INDIVIDUAL DE ESTÁGIO - PROFISSIONAL DE APOIO E, 2022).

Percebemos que os profissionais de apoio escolar além de atuar com os cuidados básicos em relação às necessidades dos alunos, tinham como objetivo evitar que o aluno, público-alvo da educação especial, ficasse sem realizar nenhuma atividade ou que atrapalhasse o momento de aula dos demais estudantes. Ainda, assumiam a função de dar suporte aos professores das salas comuns ao desenvolver, adaptar e auxiliar na realização de atividades pedagógicas. Essas atividades eram adaptadas apenas para o aluno, público alvo da educação especial, enquanto o restante da turma tinha outra atividade diferente produzida pelos professores regentes.

Nesse contexto percebemos que, de modo geral, as práticas de ensino voltadas para uma perspectiva colaborativa entre os profissionais de apoio escolar da educação especial e os professores de ensino comum ainda são escassas ou quando muito, insipientes. Vale ressaltar que a cooperação assume função importante na proposta do ensino colaborativo quando “o relacionamento entre os profissio-

nais envolvidos gera uma gama de resultados que podem ser benéficos para o desenvolvimento dos alunos” (WALKER; GRAFF, 2022, p. 7).

Quando há alguma disposição e afinidade entre um professor de ensino comum e um profissional de apoio escolar, ou especialista da área de educação especial há maior possibilidade de ocorrerem ações e práticas de ensino específicas e potencialmente interessantes ao aprendizado do aluno, público alvo da educação especial:

O trabalho em grupo é caracterizado, principalmente, pela ideia de que a articulação entre os saberes produzidos pelos participantes (professores do ensino comum e profissionais de apoio escolar) potencializa resultados que dificilmente seriam alcançados por meio de um trabalho individual (WALKER; GRAFF, 2022, p. 8).

A multiplicidade de condições para o efetivo estado colaborativo envolve, além do trabalho conjunto, a organização das práticas pedagógicas, tempo e espaço para planejamento das ações, apoio da gestão escolar e ter clara as atribuições de cada profissional (WALKER; GRAFF, 2022). Mas essa situação, que parece ser interessante no processo de ensino e aprendizagem não é algo que esteja sistematizado nas escolas que acompanhamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demanda por profissionais de apoio à inclusão escolar é muito frequente, no entanto ainda é necessário compreender as divergências e contradições nas atribuições e atuações destes profissionais de acordo com o que orienta os dispositivos legais na área de educação especial. Compreendemos que o ensino colaborativo pode contribuir para que o aluno, público-alvo da educação especial, esteja no centro do processo de aprendizagem.

Identificamos alguns aspectos que são importantes para a efetivação do ensino colaborativo nas escolas do município de Amargosa/BA, a saber: (a) Atualização das políticas de Educação especial no Estado da Bahia na dimensão

do ensino colaborativo visando minimizar a barreira entre os serviços de apoio dentro das salas comuns e em espaços de atendimento educacional especializado (AEE); (b) A necessidade de discutir, problematizar e repensar as estratégias adotadas pelos órgãos educacionais que culminam com o aumento de profissionais em formação (estagiários) dentro de salas regulares, configurando num contexto de precarização e barateamento de mão de obra desses profissionais e que substitui ações e atividades pedagógicas de responsabilidade dos professores regentes; (c) Ampliar o debate sobre a efetivação de políticas públicas no campo do ensino colaborativo com a

clara caracterização do papel dos profissionais especializados e dos serviços de apoio ou da atuação conjunta dos dois professores (ensino comum e especialista) e (d) Formação continuada aos professores da rede.

É preciso avançar na realização de pesquisas que discutam a perspectiva de ensino colaborativo no âmbito da inclusão de alunos, público alvo da educação especial para a elaboração de instrumentos normativos que possam orientar as secretarias de educação e escolas quanto a ação integrada entre os profissionais e serviços da Educação Especial dentro das salas de aula, a fim de possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagens de todos os alunos.

---

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Caroline Penteado; MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare**. [S. l.] v. 6, n. 11, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i11.3981. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3981>. Acesso em: 24 dez. 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**: pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Salvador: SEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2014. [Online]. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2019. [Online]. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 dez. 2022.

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

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COZZANI, Márcia Valeria; MILANEZ, Nilton. Regularidades discursivas e processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola. **Revista Heterotópica**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 103–120, 2022. DOI: 10.14393/HTP-v4n1-2022-63965. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/63965>. Acesso em: 12 jan. 2023.

DESGAGNÉ, Serge. O Conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p.7-35, 2007.

FABRIS, Eli Henn. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v.15, n.1, p.32-39, jan/abr. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/978/181>. Acesso em: 07 fev. 2020.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97506>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de sindemia covídica. **Ciência & Educação**. 2022, v. 28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220048>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, Colômbia, n. 54, p. 96-119, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248006>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006. p. 29-41.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar com colaboração unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: ARAUJO, R. M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRRN, 2009. p.19-51.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087>. Acesso em: 26 dez. 2022.

PROVIN, Priscila; KLEIN, Rejane Ramos et al. **Inclusão e educação**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. São Leopoldo: Unisinos, 2015.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 16-34.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Conselho Acadêmico. **Resolução n. 57/2022**. Dispõe sobre a aprovação das normas que disciplinam as ações de Extensão Universitária no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2022. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/soc/atas-e-resolucoes?cont=lists&ccname=documento&page=2>. Acesso em: 03 set. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 18 dez. 2022.

WALKER, Gleici Cristina; GRAFF, Patrícia. Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 27, Fluxo Contínuo, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37156>. Acesso em: 11 jan. 2023.