PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação Em Educação

Zenaide Pereira Barcelos

UMA ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR DE APOIO AO EDUCANDO, DURANTE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Belo Horizonte
2019

Zenaide Pereira Barcelos

UMA ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR DE APOIO AO EDUCANDO, DURANTE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dra. Stela Maria Fernandes Marques

Área de Concentração: Profissão Docente: Constituição e Memória.

Belo Horizonte

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Barcelos, Zenaide Pereira
B242a Uma análise da articulação entre professor regente e o auxiliar de apoio ao educando, durante o processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva / Zenaide Pereira Barcelos. Belo Horizonte, 2019.
142 f. : il.

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Educação especial – Mediação. 2. Professores de educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Pessoas com Deficiência. 5. Formação profissional. 6. Qualificações profissionais. I. Marques, Stela Maria Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 376

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva – CRB 6/2086

SIB PUC MINAS

Zenaide Pereira Barcelos

UMA ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR DE APOIO AO EDUCANDO, DURANTE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dra. Stela Maria Fernandes Marques

Área de Concentração: Profissão Docente: Constituição e Memória.

_____

Profa. Dra. Stela Maria Fernandes Marques – PUC Minas (Orientadora)

_____

Profa. Dra. Sônia Maria Rodrigues – UEMG (Banca Examinadora)

_____

Profa. Dra. Lorene dos Santos – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 05 de julho de 2019.

A meu esposo Daniel, parceiro fiel em todas as minhas jornadas. As minhas três meninas, razão mais que suficiente para agradecer a Deus pela oportunidade de viver toda essa vida.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi a tarefa mais fácil da minha vida. Mas também não poderia dizer que foi a mais difícil. Poderia classificá-la como desafiadora. Posso afirmar que esta pesquisa se tornou possível e gratificante porque durante todo o percurso, pude contar com pessoas que me acolheram, me ajudaram, me ensinaram um pouco mais e até me ampararam quando eu pensava que não conseguiria.

Em primeiro lugar agradeço a minha Orientadora Professora Stela Marques, por toda a paciência, empenho e senso prático na conduta desse trabalho. Sou grata por cada correção feita durante o processo e por aceitar a minha desatualização com o meio acadêmico, acreditando que com o retorno aos em estudos e pesquisas tudo sairia bem.

Agradeço aos outros professores por propiciar mais conhecimento e sabedoria durante o nosso curso. Ao Professor Cury por compartilhar seu vasto conhecimento, ensinando com maestria e humildade. A professora Lorene por me fazer acreditar na importância da nossa função de educador. Agradeço a professora Vânia e professor Amauri por humanizar a nossa caminhada acadêmica.

As secretárias Valéria e Sirlane, por toda solicitude durante todo o curso, tendo sempre paciência com a nossa inexperiência sobre as regras do mestrado.

A meu esposo pelo incentivo certeiro, apoio incondicional e extrema paciência por saber lidar com as minhas incertezas durante o curso.

A minha filha Clarissa por auxiliar nas dificuldades em relação aos recursos tecnológicos, a procura de fontes bibliográficas. Sempre parceira e interessada nos resultados de cada etapa desse processo.

A todos os funcionários da escola pesquisada por me receberem com tanto carinho, permitindo não só a conclusão da pesquisa, mas me fazendo sentir em casa novamente.

E não poderia deixar de dizer um muito obrigado aos meus pais por terem aberto esse caminho para mim quando eu ainda nem conhecia as primeiras letras.

A Deus, sempre!

RESUMO

Como objetivo central deste trabalho procuramos compreender de que forma ocorria a articulação entre o Professor Regente e o Auxiliar de Apoio ao Educando em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte situada na regional Barreiro. Através dos recursos metodologicos de observação e entrevistas, buscamos entender a necessidade prática dessa parceria, assim como a sua sistematização, seus entraves e evolução, dentro de uma perspectiva de Inclusão Escolar. Através desta pesquisa, tentamos perceber o grau de articulação estabelecida, assim como aspectos gerais que poderiam influenciar positivamente ou não essa dinâmica. Enumeramos as dificuldades, vantagens, procedimentos adotados para a efetivação da parceria entre ambos. Nos permitimos uma análise com base nos levantamentos de dados, quais formas de mediação eram estabelecidas, procurando identificar se havia ou não uma sistematização para atuarem juntos no cotidiano de sala de aula. Através das leituras de vários autores que já discorreram sobre a Educação Inclusiva, comparamos vários aspectos da inclusão com as posturas adotadas por esses novos parceiros na escola pesquisada. Fizemos um histórico sobre os avanços legais que a Educação Inclusiva obteve em nosso país. Verificamos como o Professor Regente e o Auxiliar de Apoio ao Educando vinham sendo analisados pelos estudiosos da Educação Inclusiva. Resgatamos junto à escola como se deu essa implementação dentro da mesma, a fim de compreender o quadro atual da inclusão na escola pesquisada. Nossa pesquisa procurou ainda evidenciar quais auxílios eram oferecidos para que essa dinâmica de articulação entre o Professor Regente e o Auxiliar de Apoio ao Educando no processo de ensino inclusivo, e se essa parceria, mesmo informal, como pudemos perceber, estava realmente sendo realizada em prol do aluno PAEE. Percebemos alguns entraves, como a falta de sistematização da parceria entre esses profissionais, a ausência de reflexões por parte dos membros da escola em relação a um curriculo eficiente para a educação inclusiva. Nos foi possível também perceber como vinha sendo efetivada a formação continuada dos professores e que preparo os Auxiliares de Apoio ao Educando vinham recebendo por parte da escola e da rede de ensino da PMBH.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Auxiliar de Apoio ao Educando. Professor Regente. Mediador. Educação Especial.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to understand how the articulation between Classroom Teachers and Pupils´ Support Assistants occurred in a primary school in the Barreiro region in Belo Horizonte. Through observations and interviews, we sought to understand the practical necessity of this partnership, as well as its systematization, obstacles and evolution within an inclusive perspective. This research enabled us to understand the degree of articulation established between these parts, as well as to identify general aspects that could possibly influence its dynamics. We enumerated difficulties, advantages and implementation procedures that were adopted to strengthen this partnership. Our analysis was based on data surveys and understanding which forms of mediation were established, in order to identify whether or not the parts worked in collaboration in the classroom on a daily basis. Through an extensive literature review on Inclusive Education, we were able to compare several inclusion aspects with the attitudes adopted by these new classroom partners within the researched school. We built a chronological account of the legal developments made by Inclusive Education in Brazil. We analyzed how the Classroom Teachers and Pupils´ Support Assistants have been evaluated by Inclusive Education authors. We uncovered how Inclusive Education was implemented within the researched school, in order to understand its current inclusive scenario. Our research also sought to highlight what assistance was offered to implement the articulation between Classroom Teachers and Pupils´ Support Assistants regarding the inclusive teaching process, and whether this partnership, even as informal as we could perceive, was actually being conducted to aid pupils with special educational needs. We identified some obstacles, such as lack of systematization of the partnership between these professionals and lack of reflection by the school members regarding an efficient curriculum for Inclusive Education. We were also able to understand how teachers' continuing education had been implemented and the level of training Pupils´ Support Assistants were receiving from the local education authority.

Keywords: Inclusive Education. Pupils´ Support Assistant. Classroom Teacher. Mediator. Special Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferentes nomenclaturas para os profissionais que dão auxílio educacional no âmbito da educação inclusiva na Região Metropolitana de Belo Horizonte. 42
Quadro 2 - Perfil dos PR participantes 47
Quadro 3 - Perfil dos AAE participantes 48
Quadro 4 - Graduação docente, formação e experiência em inclusão 97
Quadro 5 - Recursos utilizados pelas PR sobre estudos a respeito da educação inclusiva 102
Quadro 6 - Graduação do AAE Pós-Médio- Experiência em Inclusão 114
Quadro 7 - Recursos utilizados pelos AAE em estudos sobre educação inclusiva 118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Educação Especial - Número de matrículas Ensino Fundamental Brasil - 2008 - 2016 13

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Meios utilizados pelo AAE em busca de informação sobre o aluno PAEE 74
Tabela 2 - Meios utilizados pelo PR em busca de informação sobre a criança PAEE 75

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD – ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA DEFICIENTE
AAE – AUXILIAR DE APOIO AO EDUCANDO
ABBR – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA BENEFICENTE DE REABILITAÇÃO
AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
APAE – ASSOCIAÇÃO PAIS E AMIGOS DOS EXEPCIONAIS
AVD – ATIVIDADE DE VIDA DIÁRIA
CEB – CAMÊRA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CLT – CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO
CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CP – COORDENADOR PEDAGÓGICO
DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DIRE – DIRETORIAS REGIONAIS DE ENSINO
DNEEEB – DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
FUNDEB – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
INEP -- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDBEN – LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇOES UNIDAS
PAEE – PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.
PcD – PESSOA COM DEFICIÊNCIA
PDE – PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA
PMBH – PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE
PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGOGICO
PR – PROFESSOR REGENTE
UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

SUMÁRIO

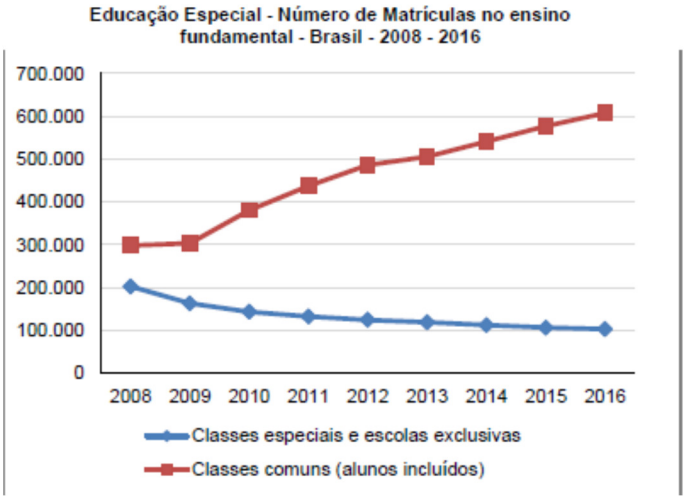
1. INTRODUÇÃO 13
2. DELINEAÇÃO DE ESTUDO 18
2.1. Apresentação do Tema 18
2.2. Problematização 18
2.3. Objetivos 19
2.4. Justificativa 20
3. REFERENCIAL TEÓRICO 23
3.1. Políticas de Educação Inclusiva que mudaram e ainda prometem mudanças no Brasil 23
3.2. A escola inclusiva e seus desafios 30
3.2.1. O professor regente no contexto de Educação Inclusiva 31
3.2.2. O surgimento do Auxiliar de Apoio ao Educando dentro do processo educacional inclusivo 34
3.2.3. A figura do Auxiliar de Apoio ao Educando pelo mundo e pelo Brasil 38
3.2.4. O Auxiliar de Apoio ao Educando na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – seu surgimento, funções, designações e formação. 40
4. PERCURSO METODOLÓGICO 43
4.1. Pesquisa de Campo com Estudo de Caso 43
4.1.1. Pesquisa Qualitativa 45
4.2. Objeto de Estudo 46
4.3. Perfil dos Participantes e Campo Escolhido 46
4.4. Instrumentos de Produção de Dados 49
4.4.1. Observação 49
4.4.2. Entrevistas 50
5. APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS 52
5.1. O processo evolutivo na implementação da educação inclusiva na escola pesquisada 52
5.2. A delineação da articulação entre PR e AAE 62
5.3. O currículo e a educação inclusiva 82
5.4. A formação dos profissionais da escola inclusiva 95
5.4.1. Formação e formação continuada do PR na escola inclusiva 95
5.4.2. Formação e formação continuada do AAE 109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 126
APÊNCICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 135
APÊNDICE B - Relatório das observações feitas em salas de aula 137
APÊNDICE C - Perguntas para Entrevista com Professor Regente (PR) 138
APÊNDICE D - Perguntas para Entrevista com Auxiliar de Apoio ao Educando (AAE) 139
APÊNDICE E - Perguntas para Entrevista com o Coordenador de Inclusão (CI) ... 141
APÊNDICE F - Perguntas para Entrevista com a Direção Escolar 142

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PAEE), no ensino regular já é uma realidade em várias escolas brasileiras. De acordo com a Figura 1 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Esse percentual era apenas de 38% em 2008. Já são 82 % de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns. Esse crescimento é resultado da luta de parte da sociedade brasileira que procurou vencer barreiras e garantir à criança PAEE seu espaço de direito nas escolas regulares.

Figura 1 - Educação Especial - Número de matrículas Ensino Fundamental Brasil - 2008 - 2016



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2017)

A lei brasileira vem avançando no sentido de garantir a todos o direito à educação, sem exclusão, efetivando a obrigatoriedade ao ensino às mais variadas idades. Esse fato possibilita a entrada na escola cada vez mais cedo e uma saída mais tardia, com mais anos de escolaridade aos sujeitos da nossa nação. Essa meta foi prevista na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, que prevê a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, (BRASIL, 1996).

As leis que incorporaram o direito de acesso à pessoa com deficiência nas escolas regulares promovem mais do que a simples chance da convivência, possibilitam um avanço no sentido de apropriação do saber, do conhecimento, em um

espaço social que também lhe pertence. Esse acesso foi garantido pela Constituição Brasileira (1988), que previu, além da inclusão, o direito ao atendimento especializado complementar, afirmando que esse deveria ocorrer no próprio espaço escolar (BRASIL, 1988). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, Art. 58, a inclusão dos alunos PAEE ganhou ainda mais reforços. Entendendo-se por Educação Especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos PAEE (BRASIL, 1996).

Outras medidas ocorreram em defesa da garantia dos direitos da pessoa com deficiência. Como exemplo, podemos citar a convenção da Guatemala (2001). Sendo incorporada pelo nosso governo, proibiu qualquer conduta discriminatória a pessoas com deficiência. Sendo assim, a exclusão passou de mera atitude indesejável, para a categoria de crime (BRASIL, 2001). Essas e outras medidas legais vêm contribuindo cada vez mais para a efetivação de uma inclusão escolar mais significativa. Ressaltamos uma afirmação de Cury (2005) de que as leis são fruto de lutas quando a sociedade não se conforma mais com o que é posto como normal e assim, impõe novas condutas que precisam de amparo jurídico:

> É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear e mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado das relações sociais em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Lutas por inscrições mais democráticas luta por efetivações mais realistas, luta contra situações mutiladoras dos seres humanos, luta por sonhos de justiça (CURY, 2005).

Apesar das leis já existentes, ainda vemos um panorama de lutas por reconhecimento às diferenças do indivíduo de modo a impor a equidade de tratamento. Uma política de igualdade de tratamentos em si não basta para promover a inserção plena de todos. Pode parecer difícil entender essa dicotomia por exatamente centramos na questão literal da palavra *igualdade*. Na fala de Cury (2005), podemos perceber melhor a ideia de igualdade comparada à equidade:

> Trata-se de um conceito distinto e complementar da igualdade em vista da justiça: a equidade. Esta é um reforço de equilíbrio em benefício da igualdade de condições e de oportunidades que considera as situações concretas, a diversidade e mesmo as diferenças individuais. A equidade é um conceito que toma a norma igualitária e, ao ser aplicada em caso concreto, elimina uma discriminação e introduz uma relação mais justa entre os sujeitos (CURY, 2005, p.25).

É desconexo pensar em garantias de direitos humanos através de lutas quando ainda há a necessidade de se impor esses direitos por decretos, parágrafos e incisos. Mas como bem definido por Chauí (1989, p.15), a consagração dos direitos humanos não se torna realidade por acaso. Deveria ser algo inerente à vida humana, mas na prática não é, como podemos ver em sua afirmação:

> "A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político". (CHAUÌ, 1989, p.15)

A Educação Inclusiva não poderá existir apenas para atender a políticas públicas, impostas por lei. Essa prática deve avançar e de acordo com Acampora (2013), professores devem acreditar que não há pessoas que não aprendem, mas que possuem desejos e experiências diferentes, que podem e devem receber os mesmos estímulos/ informações e conteúdo dentro de uma sala de aula inclusiva. Mais do que estar no meio de todos, a pessoa com deficiência tem o direito de se superar e avançar em suas possibilidades dentro de um ambiente rico em atividades estimuladoras, sendo esse, por excelência, a escola. O desafio do nosso governo é garantir o sucesso dessa inclusão e não sua simples implementação.

Manica (2015) faz uma reflexão importante acerca do papel da escola nesse processo de inclusão que vem se consolidando passo a passo com novas leis, decretos e posturas sociais. Segundo o autor a escola será sempre a escolha acertada para o melhor desenvolvimento do aluno PAEE:

> Nesse cenário, faz-se necessário pensar: como trabalhar com o aluno com algum tipo de deficiência, em situação vulnerável, de modo que ele possa ser estimulado, não somente pelas práticas e metodologias sugeridas pela tecnologia, pelo como fazer, mas, principalmente, pela dimensão da sociabilidade, das relações humanas e da dimensão crítica do pensamento. É claro que tudo depende do grau de sua deficiência. Partimos do princípio de que todo ser humano tem algo a revelar e, com raras exceções, com um desvio mental elevado, o indivíduo sempre poderá ser estimulado para o desenvolvimento do pensar (MANICA, 2015).

De acordo com Manica (2015), o planejamento da ação pedagógica que se baseia nos princípios da inclusão, deverá ser feito com novas metodologias para garantir de fato a formação do aluno com deficiência. O docente, com Apoio da escola,

deverá oferecer espaço e propostas de atividades diferenciadas, considerando o grau de deficiência apresentada por seu aluno. Essa postura torna-se coerente com os avanços legais que essa modalidade de ensino vem alcançando.

Vários fatores são necessários para possibilitarem o sucesso dessa inclusão. Entre os elementos que podem ser efetivados para ajudar no sucesso desta empreitada, poderíamos citar: a adequação do espaço físico escolar; a reestruturação do currículo; a criação efetiva e eficiente de espaços complementares para o trabalho de algumas necessidades específicas do aluno PAEE; a necessidade de formações iniciais e continuadas de docentes, que reflitam e reinventem sua teoria/prática para lidar com propriedade e segurança frente ao aluno PAEE; a presença de um mediador junto ao professor regente. Alguns desses fatores são apontados nas recomendações do Plano nacional de Educação (PNE 2014, Meta 4, Estratégia 4.1 e 4.16), o documento afirma que:

> Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviço.---- Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. ---- incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (PNE, 2014)

A inclusão ainda enfrenta a acessibilidade precária das escolas. Rampas de acesso, elevadores, banheiros ajustados são algumas das obras necessárias ao espaço inclusivo. Precisamos também repensar o currículo escolar, de modo que o mesmo não seja segregador, mas que possibilite a participação e o avanço da criança PAEE junto aos demais. Glat (2004) sinalizou que era esse um dos grandes desafios da Educação Inclusiva. Pois para ela, a sala de aula é o espaço onde a inclusão deixa de ser uma filosofia ou uma ideologia política e passa para a ação concreta em situações reais, envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas.

Podemos nos convencer ainda mais na eficácia da heterogeneidade das turmas, refletindo sobre palavras de Farenzena (2008, p.54) que endossa muito bem a teoria de Glat:

> Uma escola atende às diferentes necessidades do alunado, na sua diversidade socioeconômica e cultural, quando capaz de superar os conflitos, os preconceitos e ensinar a viver e conviver juntos, em qualquer espaço social, sem discriminações. Entretanto como ser particular/individual, tem direito a uma alternativa escolar que possibilite a construção de aprendizagens significativas, correspondentes à contemporaneidade através de um ensino inclusivo que respeita as suas dificuldades, promove as capacidades e habilidades, num contínuo bem-estar. (FARENZENA, 2008, p.54)

Ao falar em currículo como entrave à Educação Inclusiva, acabamos por nos remeter também à formação docente. A escola inclusiva está boa parte nas mãos desse profissional, que segundo Bahia (2010), precisa se entregar a uma formação continuada, assumir uma postura de formando aprendiz, que se percebe inacabado e necessita de mais conhecimento e de possibilidades de aprendizagem. Só assim terá meios de superar anseios e contribuir para uma Educação Inclusiva inovadora.

Atendendo a outros objetivos, pesquisaremos como é feita a contratação do AAE, quais são as suas atribuições, sua formação e o seu envolvimento no trabalho diário. Pretendemos delinear o perfil desse novo sujeito, descrito na lei e como ele tem atuado na prática diária. Apontaremos as diferenças existentes sobre essa função (nomenclatura, forma de contratação, atribuições) em algumas cidades a título comparativo com a cidade escolhida para essa pesquisa.

Certamente todos estes problemas citados interagem entre si, e um não exclui a importância do outro. Contudo, este trabalho pretende ampliar a pesquisa na articulação entre o Professor Regente (PR) e o Auxiliar de Apoio ao Educando (AAE). Verificaremos nessa pesquisa, a conduta diária desses dois profissionais durante a jornada escolar. É intenção perceber que estratégias são usadas por ambos para garantir um trabalho conjunto, promover uma parceria efetiva para o processo da educação inclusiva e estabelecer uma parceria a favor da aprendizagem do aluno PAEE.

2. DELINEAÇÃO DE ESTUDO

2.1. Apresentação do Tema

O tema que investigamos por ser amplo nos levou a várias reflexões sobre a escola inclusiva. Apesar da magnitude do tema mantivemos nosso foco nas relações de articulação PR e AAE.

2.2. Problematização

Nossa pesquisa teve como intuito entender de que forma ocorria a articulação entre o PR e o AAE na prática diária, para juntos efetivarem o processo ensino-aprendizagem dos alunos PAEE. Focamos a pesquisa em uma Escola Municipal de Belo Horizonte de Ensino Fundamental conhecida pelos pesquisadores. Ao visualizarmos apenas de longe o trabalho do PR e do AAE se desenrolando no dia a dia dessa escola, tínhamos uma visão de aparente sucesso da empreitada, nos dispusemos então a investigá-la mais de perto para elencarmos como de fato essa parceria se estabelecia. A aparente visão de sucesso também nos instigava, porque para nós, não era tão perceptível quais estratégias, recursos, e dinâmicas eram adotadas por esses dois protagonistas da escola. Fomos para campo com o intuito de especificar o que ocorria para que aquela situação parecesse tão favorável ao ensino inclusivo e claro, tentar evidenciar se de fato isso era realmente positivo. Preparamo-nos também para enumerar possíveis entraves e dificuldades que aquela parceria poderia enfrentar, mesmo que isso não estivesse tão exposto aos nossos olhos de meros expectadores.

Embora a situação suscitasse uma forma de trabalho cooperativo e integrado, não conseguíamos identificar como e quando esses profissionais se articulavam para firmarem essa parceria a favor do ensino inclusivo. Nossa motivação para a pesquisa se deu devido à ausência de fatos que corroborassem nossa ideia preconcebida de que essa parceria era eficaz para a efetivação da educação inclusiva. Propusemos-nos ir a campo para evidenciarmos as ações cotidianas tomadas por essa dupla para que conseguissem de fato trabalharem juntos em prol da criança PAEE.

Assim durante o percurso de nossa investigação tentamos responder argumentativamente à pergunta: **De que forma a articulação entre PR e AAE ocorre**

e como essa articulação tem contribuindo ou não para a qualidade do processo ensino-aprendizagem da criança PAEE?

Durante esta pesquisa tentamos responder nossas dúvidas e comprovar ou não se essa articulação realmente ocorria e quais meios formais ou informais eram usados para estabelecer a parceria desses profissionais. Procuramos também perceber se eram auxiliados pela equipe multidisciplinar da escola e se recebiam apoio e meios de sistematizarem essa articulação, se havia envolvimento de órgãos externos como a secretaria de educação.

2.3. Objetivos

Motivados pela primeira impressão de que a educação inclusiva na escola pesquisada parecia eficaz, nos propusemos a ver de perto essa situação e principalmente entender como isso se tornava possível. O foco desta pesquisa foi a articulação estabelecida entre o PR e o AAE. Assim nosso objetivo geral foi identificar de que forma esses profissionais se articulavam, de que recursos e procedimentos faziam uso, se recebiam apoio da equipe pedagógica escolar. Era necessário também identificar se essa articulação ocorria eficazmente e se realmente era feita em prol do processo ensino-aprendizagem dos alunos PAEE.

Consideramos alguns objetivos específicos que poderiam nos encaminhar para a obtenção de fontes que nos proporcionaram maior compreensão da nossa pesquisa. Tentamos através de alguns procedimentos evidenciar e explicar como se deu o processo de inserção do aluno PAEE na escola que foi selecionada para esta pesquisa, ressaltando a entrada do AAE nesse processo.

Também procuramos analisar a formação do PR e do AAE para a atuação no processo de ensino aprendizagem dos alunos PAEE de acordo com as normas legais municipais, estabelecendo comparativo com experiências de outras instituições semelhantes.

Fizemos uma sondagem com intuito de perceber se os PR e os AAE investiam em sua formação continuada e de que forma isso ocorria.

E por último nos propusemos a comparar as responsabilidades estabelecidas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PMBH), para o AAE e a sua rotina efetiva nas tarefas diárias durante o período escolar.

2.4. Justificativa

A importância deste trabalho se deu por acreditarmos na importância do AAE junto à criança PAEE inserida nas classes regulares de ensino. Também, pela clareza do fato, de percebermos que as aprendizagens dessas crianças poderiam ter ritmos diferenciados devido a alguma limitação que poderia ser sanada, atenuada ou vencida com a presença do AAE. Considerávamos que com o auxílio desse novo profissional seria possível a ocorrência de mediações satisfatórias para o aproveitamento das habilidades dessas crianças, que sozinhas poderiam estagnar ou avançar precariamente, em termos de desenvolvimento de suas potencialidades e na construção de novas habilidades. Com a atuação desse profissional tornar-se-ia possível garantir a participação desses alunos nas mais variadas atividades propostas em sala de aula. Não apenas nas que visassem a socialização, mas também nas de apreensão de novos conteúdos, e habilidades. Pletsch (2017) confirma essa participação dos alunos, considerando que não se deve segregar esse aluno no momento da aprendizagem, e sim incluí-lo juntos aos demais. Para corroborar sua afirmação cita Marin e Braun (2013), que dizem:

> Não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que a sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento. (MARIN e BAUN, 2013, p.56, apud PLETSCH, 2017, p.273)

Para efetuar essa inclusão citada por Marin e Braun (2013, p.56, apud PLETSCH, 2017, p.273) de forma mais concreta, víamos a necessidade da presença do AAE que daria suporte ao PR para juntos cumprirem suas funções mediadoras. Nesse papel, poderiam promover o avanço cognitivo desses alunos dentro da própria sala de aula, sem a necessidade de separá-los dos demais. Essa participação conjunta criaria um ambiente favorável ao processo de ensino aprendizagem não somente para o aluno PAEE, mas também para os outros alunos. Essa parceria articulada, sintonizada em objetivos e ações, podia pôr fim à segregação do aluno PAEE que muitas vezes, estava apenas presente na sala de aula, sem condições de uma participação mais eficiente, enfrentando barreiras de ordem cognitiva, física ou

interacional. Cooperativamente poderiam encontrar meios melhores e mais eficazes de permitirem e ampliarem a evolução de cada criança PAEE.

Diante dessas dificuldades de ordem individual que ainda atrasam a evolução contínua da inclusão, podemos nos amparar no fato de que o Brasil desde 1990 vem dando atenção às políticas de educação conforme as conferências internacionais e seguindo vários princípios colocados nos documentos produzidos nesses encontros. Um dos documentos que é signatário é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). Esse documento no art. 4º ressalta a importância de que o aluno PAEE necessita de atenção especial:

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, art., 3, 1990)

Declarações como essa podem reforçar mais uma vez o direito a um AAE para acompanhar a criança no seu percurso de aprendizagem, que atue em parceria com o PR. Parece-nos que a efetivação concreta da escola inclusiva passa antes de tudo pela cooperação de todos os envolvidos na educação. No Parecer 17/2001, referente à Resolução 2/2001 essa nova ordem se destaca e nos coloca em posição de assumir de vez nossa responsabilidade pela inclusão:

> A inclusão é definida como a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, CNE, 2001)

Diante de todo esse contexto consideramos oportuna nossa investida nesta pesquisa, a fim de identificarmos a validade de uma real articulação entre o PR e o AAE. Acreditamos que vários fatores podem colaborar ou dificultar o processo inclusivo em nossas escolas. Aqui tentaremos focar em identificar o quão positivo tem sido a entrada do AAE, para junto com o PR, propiciar uma inclusão satisfatória a todos os alunos PAEE. Essa parceria nos parece oportuna para diminuir o antigo modelo tradicional de inclusão que era na verdade apenas integrador, com critérios de seletividade. Mendes, (2006) afirma que a educação deve tronar-se um sistema

educacional capaz de oferecer um ensino de qualidade a todos, sejam esses alunos portadores ou não de alguma deficiência. Partimos em busca da oportunidade de constatar se a parceria do PR e AAE tem sido de fato capaz de concretizar a teoria de Mendes, (2006), fazendo do espaço escolar um local de convivência efetiva da diversidade. Mantoan (2004) também parte na defesa de uma escola verdadeiramente inclusiva endossando as palavras de Mendes:

> Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN 2004, p. 40).

Essa prática inclusiva de acordo com Bezerra (2012) implica em mudanças que devem ser sustentadas pelos princípios que a norteiam, assim torna-se necessário que todos os envolvidos no processo estejam dispostos e interessados em realizar essas transformações, a fim de garantir a aprendizagem e a valorização da diversidade. Pelo o que o autor afirma, acreditamos que o entrosamento entre PR e AAE deverá ser mantido, para que o trabalho seja coletivo e dinâmico. Assim Bezerra (2012) afirma que os conteúdos intrínsecos serão exteriorizados nas ações pedagógicas e resultaram na renovação de paradigmas relacionados à prática inclusiva. A articulação desses profissionais deverá ser capaz de sustentar esses aspectos, a fim de propiciar uma educação significativa a todos os alunos.

Por essas razões apontadas, partimos com motivação para nossa pesquisa objetivando encontrar na experiência cotidiana da escola selecionada, respostas e ou fontes de reflexão que nos fariam ampliar e compreender mais a fundo os aspectos da educação inclusiva. Com foco principal na percepção da articulação entre esses profissionais, enumeramos as atitudes e procedimentos adotados e nos propusemos uma reflexão para verificarmos como esses aspectos poderiam tornar essa dinâmica favorável a uma inclusão eficaz e não mais segregadora. Consequentemente, esta pesquisa ao ser realizada nos permitiu a reconstrução de novos saberes, com isso esperamos que nossa contribuição a favor da educação inclusiva tenha torne-se mais complexa e efetiva. Que essa pequena contribuição possibilite reflexões a todos que tiverem acesso à mesma e talvez também, estimule investidas futuras em favor de uma melhor educação inclusiva para todos os alunos PAEE.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Políticas de Educação Inclusiva que mudaram e ainda prometem mudanças no Brasil

Segundo Garcia (2010), o Brasil vem delineando a sua política de Educação Inclusiva em consonância com as conferências internacionais que propõe a universalização da educação básica. Essas adesões ajudam a manter os contratos financiadores nacionais e internacionais das quais o Brasil é adepto. Nosso país também vem propondo leis nacionais para adequar a Educação Inclusiva ao padrão brasileiro, considerando as necessidades de nossos indivíduos PAEE. Precisamos ver com nitidez por trás das leis já implementadas (que serão apresentadas neste capítulo) qual é o foco de intenção. De acordo com Garcia (2010), é preciso verificar se as leis em seus decretos e promulgações não fazem apenas reparos para os indivíduos PAEE. Pois se a Educação Inclusiva apenas se desenvolve através de serviços e atendimentos especializados, ela não é de fato inclusiva. Incluir vai além de simples adaptações, de atitudes de tolerância, e de dar acesso a todos ao sistema de ensino.

As pessoas com deficiência foram por longos anos privadas do acesso à educação. A constituição de 1824 em seu título II, art.8º, item 1º (BRASIL, 1824), impedia que o indivíduo que tivesse algum tipo de deficiência tivesse acesso aos seus direitos, incluindo o acesso à educação. De fato, o acesso à educação para pessoas com deficiência só ocorreu no ano de 1854, com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos pelo decreto Nº 1428 (BRASIL, 1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos com a lei Nº 839/1857 (BRASIL, 1857). O acesso era restrito às pessoas nobres.

Em 1930 surgiu a Sociedade Pestalozzi do Brasil tendo como fundadora Helena Antipoff. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) surgiu no ano de 1954. De acordo com Lana Junior (2010) apesar de surgirem em períodos diferentes, ambas vieram com intuito de oferecer assistência voltada para saúde e educação. O surto de Poliomielite ocorrido nos anos de 1950 impulsionou a criação de outras organizações de reabilitação: a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD-1950); a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR -1954) e Associação Fluminense de Reabilitação de Niterói. O autor cita que a ideia era

promover a superação da deficiência, tida como promotora das desigualdades entre as pessoas.

Em 1961 com a lei Nº 4.024 o governo dá um passo, garantindo atendimento a crianças com deficiência, chamadas na época de excepcionais (indivíduos com deficiências intelectuais). O texto fomentava a integração dessas crianças à comunidade (BRASIL, 1961).

No período do regime militar em 1971 a lei Nº 5.692 foi excludente, não se preocupando com a inclusão. As crianças com quaisquer deficiências seriam destinadas às escolas especiais e não às escolas regulares (BRASIL, 1971).

A constituição Federal de 1988 veio estabelecer a promoção do bem-estar de todos os indivíduos sem qualquer tipo de discriminação. Em seu artigo 205 definiu a educação como direito de todos para o pleno desenvolvimento da pessoa (cidadania e qualificação para o trabalho). O direito em igualdade de acesso e permanência na escola aparece no art. 206. Essa constituição avança ao postular em seu art. 208: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Essa medida sinalizava a garantia à inclusão dos alunos PAEE na rede regular de ensino, e inovava ao afirmar a necessidade do desenvolvimento integral dessas crianças, para que pudessem também desenvolver a sua cidadania e a qualificação para o trabalho como qualquer outra criança. Prieto (2010) questiona essa aclamação de acesso à escola, já que o mesmo, de acordo com a Constituição Federal de 1988, obriga o Estado ao compromisso com a educação infantil e o ensino fundamental. O ensino médio foi delegado a 2º plano, pois seguiria uma política de progressão extensiva de obrigatoriedade e gratuidade (BRASIL, 1988). De acordo com a autora o que ocorreu foi um grande investimento no ensino fundamental, deixando de lado o ensino infantil (principalmente creches) e o ensino médio.

Em 1989 a lei Nº 7.853/89 reafirma o apoio às pessoas com deficiências, considerando necessária sua integração social. Passa a ser considerado crime recusar a matrícula de alunos devido a qualquer deficiência. Não seriam aceitos adiamentos e cancelamentos e a ocorrência disso, resultaria ao infrator, a pena de um a quatro anos de prisão e multa (BRASIL, 1989). Carvalho (2006) nos força a refletir sobre a obrigatoriedade da matrícula para as crianças PAEE. Essa criança deveria ter o seu direito de acesso à escola garantido. Segundo a autora, seria essa uma postura ética, distante de qualquer menção a gestos de caridade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei Nº 8069/90, reafirma a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O art. 55 do ECA chama os pais à obrigação de matricular os filhos nas redes regulares de ensino (BRASIL, 1990). A Declaração Mundial de Educação para Todos globaliza as influências de políticas de Educação Inclusiva (UNESCO, 1990). Em síntese de acordo com Garcia (2010, p.12), a década de 90 foi marcada por reformas educacionais nos países em desenvolvimento, onde o consenso era a universalização da Educação Básica, considerada estratégia de inclusão social na virada do século. Nesses debates já se incluíam a preocupação com os indivíduos com deficiência.

Retrocedendo em direitos, em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que se posta imbuída de exclusão em seu próprio texto. Sua orientação evoca o processo de "integração instrucional" que nada mais seria que, nas escolas regulares, deveriam ser inseridos os alunos com deficiência, que pudessem acompanhar e desenvolver as atividades curriculares do ensino comum. Os alunos sem "adequação" deveriam frequentar a Educação Especial (BRASIL, 1994). Contraditoriamente nesse mesmo ano, o documento nº 1793 do MEC demonstra preocupação com as questões inclusivas e recomenda aos cursos de formações docentes, a inclusão em seus currículos de conteúdos sobre aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa PAEE (BRASIL, 1994). Vale correlacionar que nesse ano também ocorreu a Declaração de Salamanca, que segundo Manica (2015) acrescentou benefícios a favor da Educação Inclusiva. Podemos registrar a sua postura de defesa da inclusão do aluno PAEE em escolas regulares de ensino, que contradiz a portaria do MEC acima citada:

> Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 1994)

Entre idas e vindas, a escola de 1996, poderia atender a todos, mas procurando alternativas de sanar as dificuldades encontradas pelas crianças PAEE. A LDBEN Nº 9.394/1996 afirma no art. 58 e nos seguintes que:

> "O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular". O artigo 59 se refere a currículos, métodos, organização e recursos afirmando que os mesmos devem ser específicos para atender a todos os alunos, principalmente os que não alcançaram o nível desejado devido a suas deficiências. A aceleração será adota para os casos de alunos com altas habilidades. (BRASIL, 1996)

Em 1999 a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência registra na área da Educação Inclusiva que a escola especial é uma modalidade transversal, sendo essa, complemento da escola regular em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999). Na Guatemala nesse mesmo ano, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência (aprovada e promulgada em decreto no Brasil em 2001), declara um entendimento de necessidade de remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais para ampliar a Educação Inclusiva (BRASIL, 2001). Segundo Garcia (2010), esse posicionamento associava a inclusão a acessibilidade. Nesse mesmo ano, aparecem mais medidas em favor da pessoa com deficiência. Manica (2015) cita que nesse mesmo ano a "Carta para o Terceiro Milênio da Reabilitação Internacional" (9 de setembro), além de propor a criação de políticas que respeitassem a dignidade das pessoas com deficiência, exigiu que programas voltados às pessoas com deficiência exigissem padrões mínimos de acessibilidade. Já a "Declaração de Washington" (25 de setembro de1999), segundo Manica comprometeu-se com uma divulgação ampla da legislação sobre os direitos da pessoa com deficiência e com o incentivo a políticas públicas para a autonomia.

Em 2001 o documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) afirma que o sistema regular de ensino, deveria matricular todos os alunos e se adequar para atender as crianças PAEE (art.2º), assegurando-lhes condições de uma educação de qualidade. Nesse mesmo texto surge a possibilidade de complementação ao ensino regular por meio de atendimento especializado. O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei, 10.172/2001) cita como grande avanço para a educação, a construção de uma escola inclusiva, sem resquícios de discriminação de qualquer natureza. Paralelamente, a convenção da Guatemala decretada no Brasil em 2001, elevou a discriminação a pessoas PAEE a categoria de crime, afirmando que todos têm direitos iguais e deveriam ser tratados com igualdade. Manica (2015), nos chama a atenção, pois nesse mesmo ano houve

a “Declaração de Montreal” (5 de junho), que apelava para que os governos, os empregadores e os trabalhadores e também a sociedade civil, se comprometessem e desenvolvessem o desenho inclusivo para todos os ambientes, produtos e serviços.

A Resolução CNE/CP em 2002 dizia que se deveria incluir nos currículos de formação de professores, conhecimentos sobre crianças e adolescentes, jovens e adultos PAEE. O reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocorre também em 2002 (Lei 10.436/02), mas sendo reconhecida por decreto, em 2005. Essa lei determinou que fossem garantidas formas institucionalizadas de uso e difusão dessa língua e que a mesma fosse parte integrante dos currículos de formação dos cursos de professores e de fonoaudiólogos. Visando a inclusão dos alunos surdos, a lei nº 10436/02 dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular e também sobre formação e certificação de professor, instrutor/interprete de Libras. Afirma ainda sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a oferta de educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2002).

A Portaria nº 2.678/02 em 2002/2003 aprovou diretrizes para o uso, ensino, produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino e em todo o território nacional (BRASIL, 2002). Nas palavras de Orrico, Canejo e Fogli (2007) muitos pais, familiares e colegas de classe, consideram um desafio enriquecedor, auxiliar o aluno cego ou com baixa visão a participar das atividades escolares. Mas pragmaticamente os três autores concordam que uma política inclusiva não se deve ater a iniciativas individuais (meritórias com certeza), mas sim em ações efetivas e sistemáticas de acessibilidade e adaptação curriculares que promovam não só a aprendizagem, mas também o desenvolvimento de autonomia. Obrigação essa delegada ao nosso governo.

No ano seguinte, o Ministério Público Federal com objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, divulga a cartilha – O Acesso de Alunos Com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Também em 2004 é regulamentada a lei nº 10.048/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, Programa Brasil Acessível (BRASIL, 2004). Nunes e Sobrinho (2010) citam a acessibilidade como um pré-requisito para o começo de um cenário social de inclusão. Ambos defendem que possibilitar a acessibilidade seria respeitar o indivíduo

com deficiência em suas diferenças, garantindo-lhe o direito de ir e vir. Mas isso seria apenas o começo.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) elaborado em conjunto pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça e UNESCO colocaram como meta a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos da Educação Básica. Isso, para desenvolver ações afirmativas que possibilitassem a inclusão, o acesso e permanência dos indivíduos PAEE na Educação Superior. (UNESCO, 2006)

A infraestrutura das escolas para adequação à inclusão é abordada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, citando acessibilidade das edificações escolares. Nesse documento fala-se também da formação docente e das salas de recursos multifuncionais para melhor atender aos alunos PAEE. Esse plano define metas de atendimento aos alunos PAEE e reforça a inclusão no sistema público de ensino (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) torna-se o documento legítimo para embasar as políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, consolidando o movimento histórico brasileiro por uma educação de fato inclusiva. (BRASIL, 2008)

O decreto Nº 6.571/2008 define o AEE na Educação Básica como “o conjunto de atividades, recursos e acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular” e que esse deveria integrar-se ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. À União caberia prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino. O AEE recebeu novas diretrizes em 2008/2009, sobre o atendimento especializado que deveria ser realizado no contra turno e preferencialmente, nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares ou em outra escola de ensino regular. O AEE poderia também ser realizado em centros de atendimento especializado público, comunitário, confessional, filantrópico sem fins lucrativos, conveniados com as Secretarias de Educação (BRASIL CNE/CEB, 2009).

A Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência de 2006, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) da qual o Brasil é signatário, estabeleceu que o estado deveria assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino. As pessoas de qualquer idade, com deficiência

não, poderiam ser excluídas do sistema de ensino gratuito, compulsório e de qualidade e teriam assegurado condições de igualdade com as demais pessoas da comunidade onde vivessem (art. 24). Esse decreto n º 6.949 promulgou essa convenção e seu protocolo facultativo, em Nova York, em 30 de março de 2007, dando ao texto o caráter de Norma Constitucional Brasileira. (BRASIL, 2006).

Em 2011 o Plano Nacional de Educação (PNE), prometeu universalizar o atendimento escolar às pessoas com deficiência ou altas habilidades entre a população de 4 a 17 anos. Para atingir essa meta foi programado aumento do repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Funde), para: estudantes, ampliação das salas multifuncionais, a formação de professores de AEE, e o aumento da oferta de AEE articulando-o ao ensino regular. E por fim monitorar o acesso à escola que receberia os benefícios prometidos.

Em 2012 a lei 12.764, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (BRASIL, 2012)

Em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) deixou em seu texto brechas que poderiam dar margens a entendimentos de que seria possível manter os alunos PAEE matriculadas apenas em escolas especiais.

A sanção da lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2016/15 conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), deixou as portas abertas para que a nossa sociedade e o sistema de educação, pudessem continuar de fato no engajamento da luta pela Inclusão Social (BRASIL, 2015).

Podemos perceber como Sardagna (2007, p. 181), chamou atenção de que as funções de se propor uma Educação Inclusiva, deveriam pertencer à União. Se apoiando em leis vindas de órgãos internacionais, a União colocaria em prática a inclusão, mas muitas vezes deslocando sua responsabilidade para outras instâncias. O próprio PNE (2014) previu que a união poderia chamar para colocar em prática uma Educação Inclusiva parceiros do setor público, privado e até organizações não governamentais. Cabe à união assumir seu papel na dinamização de uma escola de fato inclusiva para a criança PAEE, voltada para ela e para as suas reais necessidades. Tornar semelhantes as condições de vida de todos, oferecer oportunidades sem discriminação, mas com equidade, são metas que precisam ir além do discurso e se efetivarem de fato dentro das escolas.

Devemos considerar que a implementação da Escola Inclusiva é uma construção permanente e constante. De acordo com Manica (2015), o Brasil é signatário de diversas declarações internacionais e possui uma das mais completas legislações no que se refere à pessoa com deficiência. Os suportes legais que amparam os direitos das pessoas com deficiência no Brasil estão entre os melhores do mundo. Essas conquistas são fatos, e colocam o Brasil diante de países de vanguarda em relação à Legislação a favor da PcD (Pessoa com deficiência). Caberá daqui em diante ao nosso governo, e nossa sociedade criarem, manterem e monitorarem mecanismos que deem conta do cumprimento destas legislações. É a chamada final que nos remete a nossa responsabilidade em respeito ao próximo, independente de nossas diferenças.

3.2. A escola inclusiva e seus desafios

Uma nova prática educacional ocupa o cenário atual e muitas são as ações adotadas para auxiliar essa nova conduta escolar, que agora inclusiva, recebe um novo público. Para que essa escola promova a real integração e aprendizagem dos alunos PAEE, ela vem se remodelando e preocupando-se com a dignidade de cada ser humano que ingressa em seu espaço, sem conceder aberturas para qualquer tipo de discriminação. Para Tardeli e Paula (2016), *a*s diferenças que se apresentam em nossa sociedade não podem ser reforçadas negativamente, mas utilizadas como um dos pilares de uma educação inclusiva que contemple a formação cidadã de todos. Segundo as autoras a educação de hoje não pode tratar as diferenças como problemas, mas sim como valores positivos para todo o processo de ensino e vivência dos alunos

Não há mais espaços, segundo Glat (2007), para que a Educação Especial funcione paralelamente e segregada do ensino regular. Segundo a autora, o princípio básico dessa nova Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, consiste em oferecer o acesso e a permanência de todos os alunos, sem discriminação, na escola regular. Glat (2007) enumera as demandas que ainda se fazem necessárias para tornar a escola regular, inclusiva de fato. Pontua que a escola precisa formar continuamente professores, sua equipe de gestão e modificar suas formas de interação. Deve reformular suas estruturas e organização, redimensionando seu PPP. Cabe a essa escola, rever sua prática, seus recursos pedagógicos, metodologias, estratégias de

ensino, e formas de avaliação. Segundo a autora, há extrema necessidade em se repensar as intenções e escolhas curriculares, para que seja oferecido a todos os alunos um ensino diferenciado, que promova o desenvolvimento e a inclusão social.

Além dessas variantes, a escola deve ainda rever o papel do PR e compreender e explicitar as funções do AAE. Ambos são peças fundamentais nesse processo de aprendizagem, dos quais faremos uma análise sobre suas funções e formas de articulação, em benefício do aluno PAEE.

3.2.1. O professor regente no contexto de Educação Inclusiva

O professor regente que já atuava nas escolas regulares, antes da educação tornar-se inclusiva, sente-se incapacitado nesse novo papel que precisou assumir. Segundo Gomes (2014) esta dificuldade que paralisa alguns profissionais, reside no fato de terem passado por uma formação docente sem refletir sobre o ensino inclusivo. Sentem-se inaptos a lidar com as crianças PAEE, despreparados para o desafio, mesmo conhecendo e considerando legítimos os direitos dessas crianças. Direitos que são assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas (1948):

> Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (ONU, 1948).

Ferreira (2004), concluiu que o educador dessa nova escola inclusiva, deveria possuir uma significativa capacidade para entender a instituição, sua posição no sistema e sua inserção nas dimensões culturais de seus alunos. Segundo a autora, apenas a conscientização do panorama patológico das dificuldades escolares dos alunos não contribui para o sucesso da inclusão escolar.

Bueno (2001), corrobora a fala de Ferreira ao afirmar que existe uma nova dinâmica requerida por essa escola inclusiva. Conforme dito por Bueno, a inclusão exigirá dos sistemas de ensino modificações profundas. Essas mudanças deverão ser gradativas, contínuas, sistemáticas e planejadas, na perspectiva de oferecer às

crianças deficientes[1] educação de qualidade. Bueno afirma que essa gradatividade e prudência não podem servir para o adiamento dessa empreitada, mas servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática.

Fontana (2004) nos remete à dura realidade da falta do preparo de nossos docentes para a tarefa da Educação Inclusiva. Segundo ela no cotidiano da sala de aula, esses docentes se veem numa convivência perturbadora que foge ao que sabiam fazer e explicar, e são levados para uma direção desconhecida. Sua formação profissional não previu a demanda inclusiva e a adaptação vem ocorrendo entre ensaios, propostas e atitudes baseadas muitas vezes, na intuição. Paralisam-se diante de incertezas e da nova ética colocada em pauta. Nessa perspectiva são capazes de inicialmente acolher o aluno PAEE, mas acabam por desistir do mesmo, por não *obterem* resultados, ou se acostumarem com as dificuldades que essa criança possui.

Podemos constatar que a escola de formação docente não tem sido capaz de habilitar seus novos docentes para as especificidades da Inclusão Escolar. Pelas afirmações de Barreto (2010), a formação destinada a professores deve considerar a importância de incluir aspectos da Educação Especial. Aprofundar-se nos estudos das áreas específicas das deficiências, formando um profissional capaz de reorganizar o sistema educacional inclusivo e apto a atender mais eficazmente seu aluno PAEE. Barreto continua e insiste que a educação geral deve ser garantida nesses cursos de formação docente, indo além, com pesquisas e reflexões sobre os temas relacionados ao ensino inclusivo.

Gomes (2014) afirma que esses futuros profissionais, formados numa perspectiva inclusiva, seria essencial para essa nova escola. Segundo a autora, a adequada formação poderia garantir a qualidade do ensino inclusivo, dando suporte teórico e prático aos docentes de crianças PAEE.

A resolução do CNE/CEB nº2/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Especial na Educação Básica, aponta para o acréscimo nos cursos de formação docente, de conteúdos acerca das necessidades

---

[1]Segundo Sassaki, entre 1960 e 1980 surgiram termos como defeituosos (indivíduos com deformidades), *deficientes* (indivíduos com deficiência) e excepcionais, termos que caíram em desuso. Hoje o correto é usar a terminologia *Pessoa com Deficiência* (PcD).

e potencialidades do aluno PAEE (BRASIL, 2001). Essa medida atenderia a Escola Inclusiva que requer um novo perfil para o professor, um profissional que seja capaz de olhar além das deficiências dos alunos PAEE, que se respalde no que já foi aprendido por ele, estimulando-o em todo o seu potencial. Uma formação acadêmica sólida possibilitaria a esse educador encontrar novas estratégias a fim de promover a aprendizagem de todos, mais aptidão para perceber as diferenças, minimizando as dificuldades e propiciando um ambiente rico para o aprendizado.

Professores que desejam adotar esse novo perfil, devem segundo Manica (2015), apropriarem-se do conhecimento necessário à Educação Inclusiva. Necessitam habilitar-se sobre questões acerca dos aspectos relacionados às pessoas com deficiência que seriam: as leis de Educação Inclusiva; conteúdos relacionados à acessibilidade; à diversidade, aos tipos de deficiências existentes; às características de cada tipo de deficiência. Manica (2015) considera que essa formação do professor deve também ser continuada. Tarefa que cabe à escola e ao Estado, que devem oferecer aos educadores espaços múltiplos de aprendizagem e reflexão. Em sua lista, a autora enumera qualidades que considera essenciais para esse professor, como comprometimento, responsabilidade, tolerância, criatividade, diálogo, e a sensibilidade. Segundo a autora, esse novo professor deverá ser capaz de diversificar metodologias, entender o tempo de resposta de cada aluno, propor adequações curriculares, ser cúmplice dos serviços de AEE.

Munhoz (2004) aparece como outro defensor dessa prática democrática de ensino dizendo que as crianças, os adolescentes e os jovens de uma sociedade, de uma cidade, só poderão ser o futuro se forem participantes do presente. Segundo o autor, a esperança que percorre o mundo “desse outro mundo possível” se une a outra esperança da devolução do poder. Devolução de poderes à cidadania, às comunidades, às cidades, possibilitando a participação de todos.

Concluímos com Barreto (2010) essa reflexão sobre o papel do professor regente na Educação Inclusiva. Segundo a autora, o desafio maior dos cursos de formação de professores e *formação continuada* (acréscimo nosso) será o de refletir sobre a inclusão e a difícil arte de conviver na diferença e com a diferença. Para a autora, a dificuldade de lidar com a diferença não é privilégio de professores, mas algo inerente ao homem. Ao entendermos isso enquanto educadores nos permitiremos reavaliar e modificar nossa prática e com o nosso ofício, concretizar a inclusão.

3.2.2. O surgimento do Auxiliar de Apoio ao Educando dentro do processo educacional inclusivo

> O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento (MOUSINHO, 2010).

A escola regular, mesmo demostrando boa vontade na recepção dos alunos PAEE, se deparou com inúmeros obstáculos que segundo Gomes (2014), incitou a necessidade da presença de um *mediador* ou *facilitador* como aliado ao processo de inclusão.

A convenção de Salamanca (1994) deu um sopro de vida à figura desse mediador escolar, de acordo com a análise de Mousinho (2010). Esse viria a atuar na escola inclusiva como um intermediário nas questões sociais, comportamentais, de comunicação e linguagem. Segundo a autora ele também deveria atuar nas atividades pedagógicas e brincadeiras escolares, sendo interventor para as crianças com limitações motoras ou de aprendizagem. Bem preparado, esse profissional poderia ampliar o estímulo da criança PAEE, facilitando o desenvolvimento de suas potencialidades. Mousinho (2010) pontua a necessidade do envolvimento do mesmo com a equipe escolar e com outras equipes que a escola possua para a eficácia das suas ações.

Gomes (2014) reitera os dizeres de Mousinho (2010), afirmando que esse profissional, seria a figura responsável em permitir aos alunos PAEE compartilhar, confrontar e avançar na resolução dos conceitos cognitivos. Essa medida colaboraria em grande parte para o sucesso da inclusão desses alunos nas turmas regulares de ensino, evitando assim estagnações por parte do educando, que se encontra muitas vezes inapto a vencer sem um auxílio pontual.

Essa necessidade do *mediador* é bem descrita pela fala de Tébar (2011) que diz:

> ... a vida é uma sucessão constante de mudanças que superamos com a ajuda dos demais. A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia. A mediação parte de um princípio antropológico positivo e é a crença da potencialização e da perfectibilidade de todo ser humano. A genética não deu a última palavra. A força da mediação lança por terra todos os determinismos no campo do

> desenvolvimento do ser humano. Assim, devemos entender a mediação como uma posição harmonizadora, positiva, construtiva e potencializadora no complexo mundo da relação educativa (TÉBAR, 2011, p.74).

O *mediador* de acordo com Minghetti (2011) não seria apenas um agente socializador para as crianças PAEE, mas também responsável pela ampliação do grau de competência cognitiva das mesmas. Esse novo profissional, que veio integrar-se à escola inclusiva, deveria ser capaz de relacionar-se com o aluno PAEE, inteirando de toda a sua subjetividade, a fim de criar um campo mais dinâmico para a aprendizagem. Uma criança PAEE, deveria sempre poder contar com o apoio de outros sujeitos que poderiam ser: psicólogos, fonoaudiólogos, familiares e, evidentemente, o *mediador*, que ficaria encarregado dessa criança durante o período escolar. Com apoio desses vários *mediadores* do ensino a escola poderia aspirar sem timidez, avanços para os alunos PAEE. Poderá abrir-se de vez para as diferenças e tornar a aprendizagem mais construtiva, criando espaço para uma criança mais capaz do que supomos, sem impor-lhe limites para o seu desenvolvimento.

Indo além da simples defesa da importância desse novo profissional nos perguntamos: de onde surgiu essa nova figura que compõe agora a Educação Inclusiva? Gomes (2014), diz que a origem poderia estar vinculada à figura do acompanhante terapêutico, usado há décadas dentro dos espaços psiquiátricos. Teoria não comprovada, pois a autora deparou-se com a ausência de fontes para pesquisa, referentes ao *mediador* escolar.

Em seu texto, Gomes (2014) adota para esse novo membro os termos *facilitador* e *mediador* escolar. Nessa pesquisa, podemos relembrar que o sujeito que foi nosso objeto de estudo recebe a designação de Auxiliar de Apoio ao Educando (AAE), de acordo com a PMBH. Gomes (2014) mostra-se defensora desse novo membro, independente da nomenclatura utilizada, por considerá-lo importante para auxiliar no desenvolvimento de crianças PAEE. Segundo a autora, presentes no contexto da sala de aula em contato direto com as crianças, esse novo parceiro, poderia identificar as movimentações mentais e facilitar a internalização da aprendizagem **(desde que preparado para isso)**, completando o que ela denomina de processo do intrapessoal para o interpessoal. (Grifo Nosso).

Gomes (2014) salienta que o AAE deveria manter-se de prontidão, para a qualquer momento se dispor de uma ação complexa, em que seria possível facilitar a aprendizagem da criança. Baseada nessa vertente, Gomes (2014) diz ter preferência

pelo termo *facilitador* da aprendizagem. Preferência negada por Moore (2005, apud GOMES, 2014), que confia mais no termo *tutor* para designar esse Profissional. Sem ater-se a qualquer termo, Gomes (2014) preocupa-se mais em definir a sua função. De acordo com Gomes (2014), a função desse novo personagem seria de *facilitador* do processo de aprendizagem, possibilitando uma intermediação dessa criança PAEE e o PR dentro da ação grupal de sala de aula. Fazendo uso das definições que encontrou, cita os escritos de Pfeiffer (2006, apud GOMES, 2014), sobre o termo (que diz que os princípios básicos do termo são oriundos da psicologia humanista). Na definição de Pfeiffer, totalmente incorporada por Gomes, *facilitador* seria o indivíduo com "um conjunto de técnicas para tornar o trabalho mais eficiente". Através dessa defesa, Gomes (2014) afirma a sua teoria pela inserção do aluno PAEE em turmas de escolas regulares. Pois, segundo a autora, o que seria então as classes escolares, senão o melhor lugar para todas as crianças? Onde através da convivência seria permitida a troca de experiências e vivências, onde todos aprenderiam dentro de suas potencialidades individuais:

> E o que é a sala de aula, senão um grande trabalho em grupo? Vários "eus", cada um com suas particularidades, reunidos em torno da figura do professor, como gestor daquele grupo e do próprio espaço que os reúnem para um trabalho direcionado à aprendizagem. (GOMES, 2014).

Gomes (2014) relata que esse auxiliar se torna fundamental para as crianças PAEE por otimizar o tempo que elas permanecem na escola, sendo ele, uma ponte entre as situações de aprendizagem e o desenvolvimento proximal[2] desse aluno. Revendo a teoria de Lev Vygotsky, Gomes (2014) pontua que os educadores que acreditam na linha de pensamento desse teórico, defendem o termo *mediador* para este sujeito que trabalha PAEE. Acreditam, segundo ela, na capacidade de interação do aluno PAEE e o professor, através da mediação desse profissional.

Assim como Manica (2015), Gomes (2014) busca definir o perfil do AAE e aponta de acordo com as palavras de Pfeiffer (2016, apud GOMES, 2014), mais algumas qualidades que ele deveria possuir: flexibilidade, firmeza, autoestima, entusiasmo sensibilidade e tato, ética e resiliência para enfrentamento de situações

---

[2] Aspecto da teoria de Vygotsky - É a distância entre as práticas cognitivas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. Para Vygotsky, é no caminho entre esses dois pontos que ela pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências. Não basta, portanto, determinar apenas o que um aluno já percebeu para avaliar o seu desempenho.

estressantes e inovadoras. Não devemos nos esquecer de que esse novo protagonista inserido na escola inclusiva, não passa nas maiorias das redes educacionais por testes e provas para ingressarem nesse trabalho. O que existe é uma demanda por essa nova função, e uma necessidade de emprego por parte do candidato. Como Gomes (2014) bem pontua, essa nova demanda ainda é cercada de muito amadorismo, necessitando de urgente formalização.

Podemos afirmar que as próprias leis de inclusão são vagas quanto à figura do *mediador*. Na lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, o artigo 2º, inciso VI diz: "ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico". Com essa liberdade de interpretação, faz-se entendido que é permitido formas amplas e flexíveis para a contratação desse profissional pelas redes de ensino públicas ou particulares espalhadas pelo país. Podemos ver a indefinição através dos dizeres das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) que afirma:

> Para a definição das ações pedagógicas, a escola deve prever e prover, em suas prioridades os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade. É nesse contexto que a escola deve assegurar uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais de todos os alunos, em seu processo de aprender, buscando implantar os serviços de Apoio Pedagógico Especializado necessários oferecidos, preferencialmente no âmbito escolar. (BRASIL, 2001, p. 42,)

A interpretação da lei leva a grande diferenciação na contratação do AAE. A lei deliberou as ações e a escola[3] se encontra no direito de escolher as formas de adequação. Sem deixar de notar que o termo preferencialmente mantido no texto, torna possível a manutenção de escolas especiais. A DNEEEB/2001 apresenta em outro momento novas deliberações possíveis para a escola se adequar à inclusão:

> Quando os recursos existentes na própria escola se mostrarem insuficientes para melhor compreender e atender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os Apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe de multiprofissionais, composta por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e **outros**. (BRASIL, 2001, p.34, grifo nosso).

[3] Cabe dizer que às vezes a escola em si não possui autonomia, mas é guiada pela sua rede de ensino que é autônoma diante da lei e aplica a seu conjunto de escolas suas diretrizes para efetivação desse tópico em questão.

Esse *outro* foi, segundo Gomes (2014), interpretado como sendo a figura do *mediador escolar ou facilitador escolar*, ideia útil para as escolas, que poderiam com esse Profissional, somar esforços no atendimento à criança PAEE. A Lei Nº12. 764/2012 falou mais diretamente sobre a figura do *mediador* Instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu artigo 3º, inciso IV, parágrafo único diz: "em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado".

Gomes (2014), afirma que a escola ainda apresenta resistência ao novo, ao diferente, e precisa transformar-se para que seja capaz de acolher um sujeito diferente, fora dos padrões estabelecidos por ela no passado. Cabe à escola promover, orientar e apoiar a participação do *mediado*r, que ainda necessita de um redimensionamento de sua função e de suas atribuições, mas que demonstra ser um bom coadjuvante para o desenvolvimento da escola inclusiva.

3.2.3. A figura do Auxiliar de Apoio ao Educando pelo mundo e pelo Brasil

De acordo com Freitas (2015), entre 1998 e 2003 na França, foram desenvolvidas as primeiras integrações entre *mediadores* e alunos PAEE. Esses profissionais eram recrutados, e preparados de forma a atender a especificidade da criança que iriam acompanhar. Em 2003 esse processo passou a ser responsabilidade da Educação Nacional.

Freitas (2015) apresenta também a forma como os EUA concretizaram a figura do *mediador.* Nesse país todo o *staff* da escola (equipe escolar), devia compreender a dificuldade do aluno PAEE. O treinamento era feito direcionado a criança que estaria sob os cuidados daquela equipe. Assim teriam melhor compreensão das necessidades, dificuldades e pontos fortes da criança, podendo atuar mais assertivamente. Essa equipe era formada por fonoaudiólogos, professores, terapeutas ocupacionais, além dos pais.

Na Grã-Bretanha, os *mediadores* escolares trabalhavam em escolas com professores da turma. A intenção seria oferecer experiências relevantes de aprendizagem para esses alunos PAEE. Esses profissionais, independente do título acadêmico ficariam em escolas primárias, especiais ou secundárias. Nas duas primeiras, ajudariam uma criança ou um grupo de crianças PAEE. Poderiam também

segundo a autora, trabalhar com uma turma inteira. Já no ensino secundário, esse *mediador* trabalharia com uma única criança, sendo responsável por todas as áreas do currículo. A autora informou que o número de *mediadores* cresceu espantosamente nessa região.

Esse *mediador,* segundo Mousinho (2010) apontou no Brasil por volta dos anos 2000. Apareceu de forma isolada no Rio de Janeiro em escolas particulares para atender a demanda do surgimento das chamadas “crianças em situação de inclusão”. A bibliografia sobre o tema, como já dissemos, é escassa. Isso impossibilita a construção de uma linha do tempo sobre a evolução dessa função no sistema educacional em nosso país. No início, eram meros acompanhantes do aluno PAEE. Esse papel veio se remodelando ao longo do tempo, dando mais importância à participação ativa do mesmo. A figura do *mediador* já é considerada importante no espaço pedagógico e se encontra amparada pela lei, mas não existe muita clareza quanto ao papel e as atribuições desse Profissional, nem quanto à regulamentação da profissão. Esse novo personagem vem surgindo pela necessidade concreta de sua entrada e atuação na Escola Inclusiva. Essas ações atribuídas a ele ainda sofrem grandes variações dentro do país e até mesmo dentro do próprio estado. São várias redes de ensino regendo diferentemente a conduta e normas referentes a esse novo profissional da Educação Inclusiva, inclusive no quesito contratação e nomenclaturas. Para a legalização coerente será necessário a formulação de um estatuto específico para amparar, creditar e definir esse novo profissional.

Para o momento, de acordo com Mousinho (2010), é necessário que o Ministério da Educação dê atenção especial a esse novo profissional e junto com outros segmentos, defina claramente os objetivos, funções, deveres e formação para essa nova atividade. Regulamentar essa nova profissão propiciará caminhos para uma formação eficiente do *mediador*, voltada para as reais necessidades da inclusão. A legalização poderá evitar medidas paliativas e inadequadas que ainda ocorrem.

No âmbito escolar, Mousinho (2010) nos chama a atenção para a regulamentação que mesmo sendo ainda informal, deverá promover a união dos envolvidos no processo da Educação Inclusiva: pais, escola, família, professores, terapeutas e *mediadores.* Apoiados pela escola devem trabalhar cooperativamente para atender as necessidades da criança PAEE. Os objetivos desses envolvidos devem ser comuns, para que haja consonância de ações e condutas. Toda regulamentação que está por vir, deverá ser promotora de uma Educação Inclusiva

de fato, livre de qualquer forma de discriminação e com autonomia para promoção da aprendizagem de todos.

3.2.4. O Auxiliar de Apoio ao Educando na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – seu surgimento, funções, designações e formação.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte afirma, através de seu Portal, no que diz respeito às Políticas de Educação Inclusiva (pbh.gov, 2018), promover a inclusão de todos os estudantes em igualdade de condições, procurando desenvolver nas escolas práticas pedagógicas inclusivas. Oferece instrumentalização para propiciar o desenvolvimento dos alunos PAEE, através da oferta de equipamentos intersetoriais que promovam o acesso a uma tecnologia assistiva e personalizada. Recursos, que segundo a prefeitura, encontram-se acessíveis. Oferece também o AEE para os alunos PAEE e Apoio à Inclusão Escolar, por meio do auxílio individualizado aos estudantes para a realização de Atividades de Vida Diária (AVD). A rede oferta em algumas escolas salas de aula para estudantes surdos com professores especializados que promovem o acesso à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS -- e também acesso ao currículo comum.

Segundo a PMBH é garantido aos alunos PAEE o acesso ao currículo, bem como a participação nas atividades da escola por meio da promoção de acessibilidade pedagógica, comunicacional, atitudinal. Aos professores regentes é ofertada, orientação individualizada para sanar dúvidas sobre aspectos da escola inclusiva. O Transporte Escolar Acessível oferecido pela prefeitura garante o acesso e a frequência escolar adequada aos estudantes com deficiência física e mobilidade reduzida.

Na PMBH o profissional que dá apoio educacional inclusivo é designado como Auxiliar de Apoio ao Educando (AAE), tendo essa função descrita em sua carteira de trabalho. São contratados pelo regime de CLT, com 44 ou 30 horas semanais, recebendo vale transporte e auxílio refeição. Esses profissionais não possuem qualificação específica. Atualmente o critério para a contratação se resume à formação de segundo grau completo e maioridade de 21 anos. Essa medida aboliu a prática anterior de contratação de estagiários ainda cursando o ensino médio.

As escolas da PMBH devem avaliar as necessidades dos alunos PAEE, e assim solicitar às Diretorias Regionais de Ensino (DIRE) os AAE. Para

acompanhamento dessa criança que, mediante a nova avaliação desse setor, fará ou não o encaminhamento do mesmo.

A PMBH coloca como função (através da DIRE) para o Auxiliar de Apoio ao Educando:

Estar vinculado à turma do estudante com deficiência para o qual foi solicitado, relacionando-se com todos os alunos e ser mais um no atendimento escolar cotidiano.

Desenvolver a autonomia e estimular o aluno na realização de todas as atividades (pessoais e educacionais).

Garantir o atendimento às necessidades funcionais dos estudantes com deficiência que não tenham autonomia para atividades de vida diária considerando:

Apoiar a locomoção, os cuidados com a higiene (uso de banheiro e troca de fraldas); o uso de utensílios para apoio na alimentação do aluno; os cuidados na alimentação por sonda; o uso de equipamentos de respiração, sondas ou bolsas coletoras.

Mediar o uso de recursos de comunicação alternativa e outros recursos de acessibilidade.

Apoiar o PR nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e na organização do trabalho das crianças PAEE. Sendo que as atividades serão planejadas e orientadas pelo PR.

Colaborar para que o aluno permaneça em tempo integral na sala de aula, com as mesmas atividades e orientação dos demais; contribuir pedagogicamente com os outros alunos da turma (sob orientação do professor) para que o PR. possa intervir diretamente com o aluno PAEE (a responsabilidade com o processo educacional do aluno permanece sendo do professor referência da turma).

Registrar diariamente as ações e observações educativas, auxiliando o professor/educador na proposição de novas ações e estratégias e participar de formações para as quais for convocado.

Ser assíduo e pontual, comunicando a direção/coordenação possíveis ausências.

Em caso de falta do aluno PAEE, o AAE, deve continuar a acompanhar a turma de referência, desenvolvendo atividades solicitadas pelo professor (salvo em caso de substituição de um AAE faltoso).

O AAE não fará substituição de PR em hipótese alguma; e não responderá bilhetes e questionamento da família do assistido em agendas ou similares, deixando a função a cargo de professores e equipe pedagógica.

Essa nova função ainda não regulamentada, recebe pelo país diferentes designações e formas de contratação. Na PMBH essas diferenças também se fazem presentes, de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1 – Diferentes nomenclaturas para os profissionais que dão auxílio educacional no âmbito da educação inclusiva na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Cidade	Nomenclatura	Formação Exigida
Belo Horizonte	Auxiliar de Apoio ao Educando	Ensino médio
Betim	Atendente de Apoio Pedagógico	Ensino médio
Caeté	Monitor	Ensino médio – preferencialmente cursando graduação em Pedagogia, Enfermagem ou Psicologia
Contagem	Estagiário de Inclusão	Graduação em curso
Esmeraldas	Professor de Apoio	Cursar Pedagogia
Ibirité	Auxiliar Educacional	Ensino médio – contratação por concurso
Igarapé	Professor de Apoio	Cursar Pedagogia
Juatuba	Monitor	Ensino Médio Magistério -18 anos
Nova Lima	Professor de Apoio	Cursar Pedagogia
Santa Luzia	Profissional de Apoio	Magistério ou cursar Pedagogia
Sabará	Monitor de Apoio	Ensino médio
Escolas Estaduais de Minas Gerais	Professor de Apoio a Comunicação	Licenciatura Plena em Inclusão Escolar ou cursos similares de 360 horas.

Fonte: Informações obtidas através de contato telefônico com as respectivas Secretárias de Educação dos Municípios, no período de 08 de março a 14 de março de 2018.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

> O espírito científico é, antes de mais nada, uma atitude ou disposição subjetiva do pesquisador que busca soluções sérias, com métodos adequados, para o problema que enfrenta. Esta atitude não é inata nas pessoas, devendo ser aprendida. O espírito científico se traduz por uma mente crítica, objetiva e racional. (KAUARK, MANHÃES E MEDEIROS, 2010)

As pesquisas na educação são fontes inestimáveis para sua própria evolução. Indivíduos que se amparam na escola para tornarem-se cidadãos, donos de liberdades conscientes e capazes de efetuar escolhas esperam dela o melhor. Segundo Lago e Loss (2008), a educação encontra-se entre as políticas públicas que necessitam de inúmeras reflexões entre a prática e a teoria a fim de promover mais qualidade no que deve oferecer a todos. Ambas as autoras afirmam que é no confronto entre prática, realidade e teoria, que surgem possibilidades de novas estratégias compatíveis com o que o mundo necessita de nossas escolas.

Pesquisas de acordo com Kauark (2010) proporcionam descobertas que devem beneficiar o coletivo da sociedade. Senão por que praticá-las? As respostas encontradas devem estar a serviço da humanidade direta ou indiretamente. Essas intenções, percebidas no título proposto de uma pesquisa, devem ser de valor significativo para justificar a empreitada e o envolvimento de pessoas e recursos nessa investigação. Por outro lado, não foi intenção deste trabalho fechar a questão sobre a importância da articulação entre PR e o AAE na escola inclusiva, até porque como diria Minayo (2009) o ciclo da pesquisa nos propicia conhecimento, mas esse é infinito, gerando sempre novos questionamentos.

4.1. Pesquisa de Campo com Estudo de Caso

Para respondermos à questão deste trabalho acerca da articulação entre PR e o AAE, desenvolvemos o mesmo através da pesquisa de campo, na modalidade de estudo de caso.

A pesquisa de campo torna o estudo interessante e valioso, devido à interatividade da pergunta que motiva o pesquisador ao entrar em o contato com os envolvidos na questão. Para entender melhor esta afirmação, Minayo (2009), esclarece que o trabalho de campo permite não só a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece

interações com os indivíduos que participam da realidade questionada e, assim, ele constrói um conhecimento empírico valioso para sua pesquisa social. Nessa mesma obra Minayo (2009) completa sua interpretação sobre o trabalho de campo e sua importância para a sociedade dizendo que o considera a porta de entrada para o novo, mas sem nos apresentar claramente essa novidade. Segundo a autora, é a chance de fazermos perguntas à realidade e correlacioná-las às teorias e conceitos da nossa pesquisa prévia e assim, sermos capazes de observar e compreender o objeto de estudo.

O estudo de caso é uma modalidade, nos permite pesquisar sobre um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, onde podemos avaliar os mais variados aspectos do tema em questão:

> O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. Os estudos de caso mais comuns são os que têm o foco em uma unidade – um indivíduo (caso único e singular, como o "caso clínico") ou múltiplo, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias organizações, por exemplo. Conforme os objetivos da investigação, o estudo de caso pode ser classificado de intrínseco ou particular, quando procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos; instrumental, ao contrário, quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores, e coletivo, quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos. (VENTURA, 2007, p.383)

A partir dessa investida podemos descobrir o que é comum e as particularidades do nosso objeto de estudo. Ventura (2007) afirma que o resultado final deverá ser, sem sombra de dúvida, algo original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: a natureza e o histórico do caso; o contexto em que se insere; outros casos pelos quais é reconhecido e os informantes pelos quais pode ser conhecido. Após essa descoberta cabe ao pesquisador uma análise contextualizada e coerente para que o que foi coletado contribua positivamente para sua pesquisa.

4.1.1. Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa assumiu um caráter qualitativo/descritivo. Minayo (2009) argumentou que as pesquisas qualitativas respondem às questões particulares e se ocupam de um nível de realidade que não pode ser mensurado, pois trabalham com o universo das crenças, dos motivos, das aspirações e valores. Tudo isso se constitui em fenômenos que compõem a realidade social de seres individuais, interpretativos e reflexivos. A pesquisa qualitativa não visa números, mas correlações dos vários significados do objeto em estudo. Encorajadas pela autora fomos a campo investigar a articulação entre PR e AAE, por mais que parecesse subjetivo esse questionamento.

Com fases distintas de pesquisa, este trabalho necessitou de uma revisão bibliográfica a fim de ampliar o conhecimento sobre o assunto em questão. Para compor esse referencial teórico foram lidas e pesquisadas, diversas publicações que se direcionavam a assuntos pertinentes à inclusão escolar. Focamos em particular nas referências relativas à evolução legal da inclusão, sempre buscando a menção do AAE, para que pudéssemos efetuar um panorama sobre a escola inclusiva no Brasil. Foram pesquisados autores que já discorreram sobre a inclusão e sobre o AAE, que pontuaram a importância ou não da articulação desse com o PR.

Avaliamos documentos que nos demonstrassem o histórico evolutivo da implementação da inclusão escolar no estabelecimento escolhido. Pudemos perceber como essa escola implementou a inclusão. Explicitamos aqui se a escola obedeceu paulatinamente às ordens legais vindas de sua respectiva Secretaria de Educação, ou se adiantou no cumprimento das normas. Soares (2008) nos coloca a par dessas transformações que vêm ocorrendo dentro das escolas brasileiras. De acordo com a autora, esses acontecimentos são frutos de mudanças não só educacionais, mas também políticas, culturais e sociais que têm o intuito de deixar para trás aquela escola excludente e torná-la uma escola para todos. E as escolas, certamente, seguiram caminhos diferentes em várias fases dessas implementações e esta investigação documental nos forneceu as respostas que procurávamos.

4.2. Objeto de Estudo

O objeto de estudo desta pesquisa foi a articulação entre o AAE e o PR de alunos PAEE. Estar na escola apenas como pesquisador e não mais como membro[4] da mesma, propiciou a esta pesquisa uma visão sobre outro ângulo, permitindo-nos investigar a dinâmica entre esses profissionais com mais imparcialidade.

4.3. Perfil dos Participantes e Campo Escolhido

O local escolhido para este estudo foi uma Escola Municipal de Belo Horizonte, na região do Barreiro. O grupo pesquisado foi composto por 16 PR, 12 AAE, coordenação pedagógica, direção escolar e ainda tivemos a participação de uma ex-coordenadora da escola. Entre o grupo de PR e AAE o critério de escolha era estar em turmas onde houvesse pelo menos um aluno PAEE.

Esse grupo se caracterizou de maneira bem eclética. Descrevemos o perfil desse grupo (idade, formação, experiência profissional...) para ampliarmos nossa reflexão sobre a questão pesquisada e os depoimentos colhidos. A escolha dessa escola se deu devido ao conhecimento prévio da pesquisadora sobre a mesma, tendo presenciado a ocorrência da inclusão de alunos PAEE no cotidiano escolar e em seu interesse em conhecer a fundo como se processava essa dinâmica escolar.

Os profissionais foram caracterizados com as siglas respectivas da função, seguida de números:

PR – Professor Regente

AAE – Auxiliar de Apoio ao Educando

CP – Coordenadora Pedagógica

Direção - Direção

EXCP – Ex-Coordenadora Pedagógica

Todas os 16 PR participantes eram do sexo feminino, com idade entre 30 e 60 anos. A experiência profissional em educação era na média de 25 anos. Dessas PR, 12 tinham formação em Pedagogia, duas em História e uma em Comunicação Social e uma em Letras. Entre elas, uma além do curso de Pedagogia, graduou-se também em Letras. Apenas uma professora fez Mestrado em Educação. A experiência com

[4] A pesquisadora Zenaide Barcelos trabalhou na escola pesquisada em anos anteriores.

Educação Inclusiva para 14 dessas professoras se deu na prática, com a implementação pela PMBH. Uma delas teve experiência anterior em outra rede de ensino, mas lá também aprendeu a lidar com a novidade através da prática. Uma delas trabalhou antes em uma Clínica Escola, tendo experiência com alunos surdos. O perfil dessa categoria pesquisada foi descrito no Quadro 2.

Quadro 2 - Perfil dos PR participantes

PR	Gênero	Idade	Formação Ensino Superior	Experiência Profissional/anos
PR1	Feminino	30 -40	Sim	10-15
PR2	Feminino	30 -40	Sim	15-20
PR3	Feminino	50-60	Sim	25-30
PR4	Feminino	50-60	Sim	30-35
PR5	Feminino	40-50	Sim	20-25
PR6	Feminino	50-60	Sim	30-35
PR7	Feminino	30 -40	Sim	10 -15
PR8	Feminino	30 -40	Sim	0-10
PR9	Feminino	50-60	Sim	30-35
PR10	Feminino	40-50	Sim	15-20
PR11	Feminino	50-60	Sim	30-35
PR12	Feminino	50-60	Sim	30-35
PR13	Feminino	50-60	Sim	30 -35
PR14	Feminino	40-50	Sim	25-30
PR15	Feminino	50-60	Sim	30-35
PR16	Feminino	50-60	Sim	30-35

Fonte: Dados da pesquisa -2018

O grupo de AAE pesquisado foi composto de 12 participantes, sendo que três eram do sexo masculino. A idade do grupo variou entre 23 e 58 anos. Sobre a formação, oito tinham apenas o ensino médio concluído[5], entre estes um formou-se como Técnico em Edificações. Desses oito AAE um estava cursando Libras, demonstrando interesse em permanecer trabalhando na área de inclusão. O restante se dividia entre: um com ensino superior completo (Pedagogia); dois ainda frequentam o mesmo curso a distância (sendo que um já era formado em Biologia, e optou por uma segunda graduação) e por último, um cursando Educação Física. Os AAE faziam jornada integral de oito horas de trabalho, sendo assim acompanhavam uma criança na parte da manhã e outra na parte da tarde, podendo estar com a mesma professora

[5] - Exigência para ocupação do cargo de AAE na PMBH.

ou não. Apenas um dos AAE não fazia jornada integral, acompanhando apenas uma criança no turno da manhã. O perfil dos mesmos foi descrito no Quadro 3.

Quadro 3 - Perfil dos AAE participantes

AAE	Gênero	Idade	Formação Ensino Médio	Experiência Profissional com alunos PAEE
AAE1	Masculino	30-40	Sim	5-10
AAE2	Feminino	40-50	Sim	0-5
AAE3	Feminino	30-40	Sim	0-5
AAE4	Feminino	50-60	Sim	0-5
AAE5	Feminino	30-40	Sim	5-10
AAE6	Feminino	30-40	Sim	0-5
AAE7	Feminino	20-30	Sim	0-5
AAE8	Feminino	20-30	Sim	0-5
AAE9	Feminino	40-50	Sim	5-10
AAE10	Masculino	20-30	Sim	0-5
AAE11	Feminino	40-50	Sim	5-10
AAE12	Masculino	30-40	Sim	5-10

Fonte: Dados da pesquisa – 2018

A fim de percebermos o envolvimento e apoio da equipe pedagógica em relação à dinâmica de articulação dos PR e AAE, entrevistamos também a direção e coordenação pedagógica da escola. Por sugestão desses profissionais resolvemos entrevistar uma ex-coordenadora, pois a mesma participou do processo de implementação do processo inclusivo, vimos nisso uma ótima oportunidade para percebemos como essa dinâmica de fato se efetivou (Quadro 4).

Quadro 4 - Perfil dos demais participantes

Participantes-Perfil	Gênero	Idade	Formação	Experiência profissional com EI/anos
Direção	Feminino	45-50	Pedagogia	20- 25
CP 01	Feminino	40-45	Pedagogia	15-20
CP 02	Feminino	40-45	Pedagogia	15-20
EXCP	Feminino	55-60	Pedagogia	25-30

Fonte: Dados da pesquisa - 2018

4.4. Instrumentos de Produção de Dados

4.4.1. Observação

Antes da entrevista que seria o instrumento chave da produção de dados para essa pesquisa, definimos que seria enriquecedor fazer uma observação do dia a dia do PR e AAE. Pensamos que a técnica da observação nos forneceria uma visão dos comportamentos dos pesquisados e também dos acontecimentos acerca do nosso objeto de estudo. Segundo Zanelli (2002), a observação atenta e cuidadosa do cenário em questão permite ao pesquisador uma compreensão mais complexa do seu objeto. Segundo o autor é preciso que a mesma seja feita de forma mais espontânea, e com atenção redobrada as atitudes não verbais que porventura surgirem no momento da prática.

Günther (2006), chama a atenção para o realismo da prática de observação, pois esta coloca o ambiente estudado a nossa frente. Assim podemos nos familiarizar com o ambiente e conhecer melhor os participantes escolhidos para a pesquisa. Sendo assim observamos todos os PR e AAE em ação na sala de aula com as crianças PAEE. Essa técnica nos forneceu uma aproximação com os profissionais que na etapa posterior seriam entrevistados.

Realizamos as observações em 16 turmas diferentes, com 16 professores. Cada observação teve a duração de uma hora. Os AAE eram em número de 12, sendo que alguns professores foram observados com AAE já observados em outra turma e com outro professor. Apenas um desses AAE trabalhava apenas no 1º turno, todos os outros faziam a jornada integral de oito horas de trabalho.

A observação foi o instrumento inicial para a busca de dados que comprovassem ou não a articulação entre PR e AAE. Esta fase da pesquisa iniciou no mês de setembro, fechando o ciclo no final do mês de outubro. Essa primeira ação deixou os PR e AAE um pouco receosos, muitos tentaram evitar o acesso à sala de aula com desculpas de agendas. Foi preciso solicitar o intermédio de uma professora, que tinha a simpatia e confiança das demais colegas da escola para abrir o caminho e assegurar que era uma observação tranquila. Confiando nessa colega, as portas foram se abrindo e cada turma com aluno PAEE foi visitada e observada. Tanto PR e AAE se soltaram durante o processo de observação e se dispuseram a colaborar com muitas informações sobre o cotidiano da sala de aula. As observações eram feitas na

média de duas por dia. Alguns horários eram complicados para tal procedimento. Pois os alunos PAEE possuem momentos específicos de merenda, recreio, lanche, uso de banheiros e saídas. Assim, só alguns horários permitiam uma observação mais completa.

As observações foram feitas sem gravadores. Apenas com anotações chaves em fichas e depois reescritas com avaliações pontuais sobre o que foi visto e ouvido. Sentimos durante esse período que a maioria dos professores e auxiliares queria muito mostrar o trabalho desenvolvido com os alunos PAEE. Sua dinâmica de trabalho, escolha de atividades, e, sobretudo o desenvolvimento do aluno PAEE. Era notório certo orgulho em cada PR e AAE ao fazerem relatos de como receberam a criança e como ela havia se desenvolvido até aquele momento. Realizamos o procedimento de observação com os cuidados sugeridos por Lüdke e André (2013), tentando apreender ao máximo a visão de mundo dos nossos sujeitos observados através de suas experiências diárias e *in loco*, mas com a precaução de não nos perder em subjetividades. Para a validação dessa metodologia segundo as autoras é necessário realizar a técnica de forma controlada e sistemática, estando realmente preparado para a ação.

4.4.2. Entrevistas

As entrevistas possuem características subjetivas e contam com a parcialidade dos entrevistados. Em defesa dessa técnica citamos Deslandes (2009), que diz que, ao escolhermos entrevistas como técnica de investigação, não apreenderemos fidedignamente as práticas dos indivíduos, mas obteremos pistas que apontarão suas práticas, sob seu ponto de vista. Contudo devemos crer que é essa compreensão pessoal da realidade educativa que queremos conhecer. Brito e Junior (2012) defendem a entrevista como uma técnica importante para a realização de um trabalho científico. Em suas afirmações, indicam que a combinação dessa técnica com outros instrumentos de coleta de dados, intuições e percepções colhidas pelas entrevistas são eficazes para melhorar a qualidade de levantamento de dados e de suas possíveis interpretações.

Nesse momento, buscávamos especificamente a resposta a problematização deste trabalho. Essa fase foi realizada com entrevistas pré-estruturadas com PR, AAE, diretor e coordenadores pedagógicos da escola envolvida e também com a ex-

coordenadora da mesma. A intenção foi apurar como de fato vinha ocorrendo ou não, a articulação entre PR e o AAE. Realizamos como recomenda a vasta bibliografia sobre pesquisas científicas, entrevistas pilotos para nos cercar de alguns fatores que pudessem prejudicar essa técnica. Escolhemos dois profissionais que no momento da pesquisa estavam desviados das funções originais de PR e AAE para a realização das entrevistas piloto.

Depois partimos para as entrevistas em si, utilizando de perguntas já reformuladas. Usamos os mecanismos de gravação para facilitar as transcrições e interpretações do que foi ouvido. Estávamos cientes de que seria necessária uma dinâmica não muito rígida (mas ao mesmo tempo apurada) durante esse momento para deixar o entrevistado à vontade para que seus relatos fossem fieis a sua prática.

5. APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

> Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade... Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 1996, p.67)

Neste capítulo trataremos a pesquisa realizada, apresentando os dados coletados e fazendo a discussão e análise dos mesmos. Nosso objetivo, já citado anteriormente, buscou verificar a existência de articulação entre PR e AAE, durante o processo de ensino aprendizagem de alunos PAEE.

Durante nosso estudo identificamos outras categorias que mereciam foco ao serem discutidos através das análises observações em sala e das respostas obtidas com as entrevistas feitas com os pesquisados. Discutiremos todas essas categorias mencionadas abaixo em tópicos devidamente separados:

1- O processo evolutivo na implementação da modalidade escola inclusiva
2- A delineação da articulação entre PR e AAE
3- O currículo e a educação inclusiva
4- A formação inicial e formação continuada de PR e AAE

5.1. O processo evolutivo na implementação da educação inclusiva na escola pesquisada

Antes de discutimos e analisarmos os dados obtidos durante as observações e entrevistas, trataremos sobre como a escola pesquisada deu início ao processo de se tornar uma escola inclusiva. Com este estudo responderemos ao nosso objetivo específico onde desejávamos explicar como se deu o processo de inserção do aluno PAEE nessa escola, ressaltando também a entrada do AAE. Através dos dados colhidos durante a pesquisa, traçamos os rumos percorridos, os avanços, dificuldades e também os sucessos dessa empreitada.

A escola pesquisada pertence ao quadro da PMBH e está situada na Regional Barreiro. A escola em questão trabalhava no sistema de educação inclusiva antes mesmo da implementação pela PMBH. Ter vivenciado essa prática, não como PR, motivou a nossa escolha por essa escola em particular, para sanar nossas dúvidas quanto ao processo dessa implementação. Para esta fase da pesquisa contamos com

a participação de uma ex-coordenadora pedagógica a qual já intitulamos no perfil de participantes com EXCP. Essa coordenadora com seu acervo pessoal e vivência do período pesquisado nos forneceu material precioso para a conclusão deste estudo. Para abrir a nossa pesquisa sobre a implantação da escola inclusiva, iniciamos com um depoimento da mesma.

> EXCP - Penso que o "despertar" da nossa escola para uma prática inclusiva veio num crescente a partir do início dos anos 80. Desde essa época, a Escola vinha passando por momentos de discussão (nos encontros pedagógicos e grupos de estudo sobre alfabetização), avaliação da prática, tentativas e efetivação de mudanças no sentido de possibilitar a aprendizagem dos alunos, numa perspectiva de avanços pedagógicos que respeitassem o ritmo e as diferentes formas de aprendizagem dos mesmos, em cada etapa de seu desenvolvimento. Acredito que o início da construção de uma prática pedagógica inclusiva se deu nesse momento histórico da escola e veio se consolidando ao longo dos anos posteriores.

Essa postura de compromisso com a educação, envolvimento dos professores que buscam e discutem formas de transformar o processo de ensino aprendizagem, é que torna a escola um espaço de convivência para todos. Enquanto houver educadores dispostos a discutir, questionar e buscar melhores alternativas de ensinar, a escola terá chances de cumprir seu papel transformador. A escola se pôs a prova enfrentando os desafios de cada década e consolidou o compromisso com a comunidade para que hoje se veja parte desse processo inclusivo, onde segundo a coordenadora foram pioneiros na Regional Barreiro. Segundo Freire (1996), profissionais inquietos são os mais eficazes para o sucesso da educação.

> É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto e do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p.26).

Segundo a EXCP o olhar dos profissionais da escola durante a década de 80, estava voltado para atendimento aos alunos com múltiplas repetências e que apresentavam "dificuldades" no seu processo de alfabetização e aprendizagem. Assim, anteriormente à implantação da Escola Plural, os profissionais da Escola já haviam construído o PPP, cujo eixo era *"a não discriminação do aluno e suas implicações políticas na ação educativa".* Esse projeto, segundo a EXCP já retratava a visão de uma escola comprometida com as mudanças e voltada para um trabalho

de qualidade, devido ao compromisso desse coletivo com a educação e com o rompimento de um número significativo de práticas excludentes e avanço de um trabalho coletivo de alfabetização na perspectiva da diversidade étnica, social e de aprendizagem na escola. Vencer essas práticas excludentes, muitas vezes aceitas pela sociedade, não é uma tarefa simples. Bezerra (2010) alerta para que mesmo a escola , estando inserida em um contexto capitalista, deve continuar firme na tarefa de formar um aluno preparado para o exercicio de sua cidadania, sendo esse sujeito crítico e participativo. A autora descreve que é necessário uma nova postura do professorado para que esses objetivos não se percam, como ela bem pontua em sua fala:

> O que parece hoje colocado à consideração e criatividade dos educadores é o desafio da construção de uma educação que, mesmo situada no contexto das determinações capitalistas, forme o aluno para o exercício de uma cidadania crítica a partir mesmo da apropriação da cultura produzida (social e historicamente) pela humanidade. (BEZERRA, 2010).

Pelo que nos foi relatado pela EXCP esses professores sempre se posicionaram e enfrentaram as discussões em busca de soluções melhores para o processo de ensino dessa escola. Esses professores de acordo com Tunes (2005), estariam mantendo o foco de suas reflexões e posteriores ações sobre seu aluno, esperando com isso um significado para as relações interativas e de aprendizagem que ocorrem no espaço escolar:

> Um grupo de alunos e seu professor estão mergulhados em diferentes possibilidades interativas. A despeito de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados, e tidos como esperados, na instituição escolar estão em processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de relação. Nesse processo, integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos. Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro. Há que se ter em conta, entretanto, que o professor planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno. Na esfera de ações do professor, existe um impacto no aluno que é intencional e esperado como realização, fato que não se pode afirmar que existia da parte do aluno. (TUNES, p. 690-691, 2005)

Segundo a EXCP após a implementação da Escola Plural nos anos 1990, o grupo de profissionais voltou à discussão, tanto política quanto pedagógica, e assim, várias ações tomaram forma, dentre elas, as mudanças da prática pedagógica sob a perspectiva dos Ciclos de formação. A escola plural incentivou a continuação dos

estudos teóricos acerca da Psicogênese (Emília Ferreiro e outros teóricos) por parte dos professores da escola, que se preocupavam com a efetivação de uma prática pedagógica voltada para os Ciclos de Formação.

Em 1996 essa escola começou a receber os alunos PAEE. Nesse primeiro momento chegaram à escola crianças com baixa visão, dificuldades de aprendizagem mais severas e comprometimentos motores. Segundo a EXCP a escola desde então começou a posicionar-se com um olhar mais atento a essas crianças, percebendo a necessidade de acompanhamento das mesmas por monitores de inclusão[6] e um maior cuidado em documentar através de relatórios e portfólios o desenvolvimento desses alunos.

Segundo a EXCP nos relatou, em 2003 a escola recebeu, além de outros alunos incluídos, uma turma de alunos surdos do 2º Ciclo e em 2004 recebeu sua segunda turma de alunos surdos, agora de 1º Ciclo. A partir daí a escola passou a receber então, todos os anos, um número muito significativo de alunos "incluídos", encaminhados pela Gerência Regional de Educação, com as mais diversas necessidades educacionais.

Em seu depoimento a EXCP informou-nos que, apesar dos profissionais da escola estarem avançados nas discussões acerca da inclusão e pensando novas perspectivas para atende às necessidades educacionais dos alunos, a efetivação do processo de inclusão dos alunos surdos aconteceu sem uma prévia discussão com a escola.

> EXCP - No ano de 2002 para 2003, o cadastro escolar das crianças de primeiro ciclo foi um pouco mais reduzido e a escola ficou com uma turma a menos do que no ano anterior. A escola tinha, então, uma sala de aula ociosa para 2003. Em janeiro desse ano, no período de férias escolares, a Gerência Regional de Educação, informou à Direção da Escola que receberiam uma turma de alunos surdos (adolescentes). A Direção comunicou à Coordenação, que logo solicitou (ainda nas férias escolares), uma reunião com a Equipe Pedagógica da Regional. A reunião aconteceu e questionaram sobre o despreparo dos professores e profissionais da escola para lidarem com os alunos surdos, materiais/recursos pedagógicos visuais para trabalho com a turma, inclusive na comunicação com eles.

Nessa reunião conforme relatado pela EXCP, ficou acordado entre Secretaria de Educação e escola, que a turma de surdos seria acompanhada por duas

[6] Alunos do ensino médio contratados para acompanhar alunos do PAEE. Com não tinham designação específica eram chamados de monitores, estagiários...

professoras ouvintes, com conhecimento da LIBRAS e um monitor de LIBRAS, surdo. E assim foi feito. Em seu relato, nos disse que essa turma iniciou no turno da manhã, horário em que estudavam as turmas dessa mesma faixa etária, uma vez que eram todos de segundo ciclo. A coordenadora disse que procuraram, desde o início das atividades, preparar os alunos ouvintes, a comunidade e pais, para que recebessem positivamente esses novos alunos.

A escola implantou a escola inclusiva, mas não da noite para o dia. Segundo a coordenadora, esse momento exigiu, antes de tudo, abertura e aceitação dos profissionais, organização interna da escola para acolhimento e trabalho efetivo com os alunos. Tiveram que partir em busca de conhecimento, formação, interlocução com outros profissionais que trabalhavam com essas crianças e jovens. Mantiveram o diálogo e acolhimento das famílias, formação de todo o coletivo de alunos, profissionais técnicos e administrativos da escola e toda a comunidade escolar. Solicitaram inclusive apoio dos órgãos de gestão da Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação.

Esse processo evolutivo por qual a escola passou foi se construindo com avanços e retrocessos, acertos e erros, aceitação e questionamentos, conscientização sobre direitos e deveres e aprendizagens do coletivo da escola de como buscar um trabalho de qualidade para todos os alunos. A implantação de um projeto de escola inclusiva, segundo EXCP, exigiu lutas diárias para que chegassem à conclusão de que a escola deveria incluir a todos:

> EXCP - A escola ainda se constrói e reconstrói a cada dia e deve sempre se atualizar na perspectiva da inclusão real de todos os que nela chegam. Acredito que o trabalho coletivo da escola foi um forte fator para que a inclusão de crianças e jovens pudesse ser efetivada. A socialização de experiências, a visão coletiva do trabalho com os ciclos de formação, a efetiva participação e envolvimento de todos os segmentos da escola nesse processo foram fundamentais.

A implementação da escola inclusiva tinha suas exigências legais, então a escola precisou seguir as exigências das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação: quanto à matrícula, registros avaliativos dos alunos, orientações para acolhimento e acompanhamento dos alunos incluídos na rotina diária da escola, planejamento pedagógico e curricular para a turma, organização dos tempos e espaços escolares para acesso dos alunos a todas as atividades individualizadas da turma e coletivas do ciclo de formação.

Em relação à turma de surdos, a coordenadora narrou como se processou essa dinâmica.

> EXCP - Quanto às turmas de alunos surdos, a PBH tinha um Núcleo de Inclusão na SMED ao qual podíamos recorrer em caso de necessidade. Esse Núcleo já tinha experiências acumuladas de outras escolas que haviam passado pelo mesmo processo e ajudava, além da formação teórica nas dicas práticas para a organização do funcionamento das turmas. Esse Núcleo também acompanhava a Equipe da Gerência de Educação Barreiro. Tivemos o acompanhamento das Equipes Pedagógicas da SMED e Regional que visitavam a escola regularmente para acompanhar a adaptação das turmas e reunir com o coletivo da escola, quando necessário. Na Regional Barreiro também existia, nessa época, o NAE (Núcleo de Apoio ao Educando) do qual faziam parte as duas professoras que vieram trabalhar com os alunos na escola.

A coordenadora ressaltou que todo o acompanhamento da Secretaria de Educação e Regional foi muito importante, mas grande parte de mérito pelo sucesso da inclusão dos alunos surdos veio do trabalho de duas professoras, que já tinham muita experiência no trabalho com surdos e dos instrutores de LIBRAS que tanto se empenharam em conscientizar a todos da importância do estudo e conhecimento da LIBRAS, como primeira língua dos surdos.

Sobre a inclusão dos demais alunos a coordenadora também nos disse como se delineou tal prática:

> EXCP - Quanto à inclusão de todos os demais alunos, em suas necessidades e diagnósticos diferenciados, os profissionais da escola como um todo tiveram que mudar posturas, visões pedagógicas e adaptarem-se à realidade de suas salas de aula. Passamos a ter, em todas as turmas de primeiro ciclo, no mínimo, um aluno incluído com diferentes quadros de desenvolvimento... baixa visão, autismo, paralisia cerebral, comprometimento motor, da fala, além dos inúmeros casos de alunos com necessidades de inclusão social. Foi preciso investir em formação, palestras, participação nos cursos oferecidos pelo Hospital Sarah Kubitscheck, pela SMED, leitura teórica, Rede de Formação da SMED, inúmeras conversas e parcerias com os pais dos alunos, pesquisa e investimentos em materialidade para trabalho com os alunos, adaptação e construção de novos espaços para melhor atendimento aos alunos.

A Coordenadora relata que para essas ações, foi necessário a solicitação de verbas da PBH, sempre com longo trâmite legal. E após a extinção do NAE, foi criado o AEE em cada Regional. Essa equipe fazia visitas quinzenais à escola para acompanhamento dos alunos individualmente, além do acompanhamento dos alunos no próprio Núcleo, desde que os pais se comprometessem a levá-los. A partir desse

conhecimento dos alunos pelo pessoal do AAE, eram repassadas orientações para as professoras e coordenação pedagógica da escola.

A fim de auxiliar no trabalho dos professores com os alunos com NE, a secretaria da própria escola exigia dos pais das crianças PAEE laudos médicos, cópias de exames, receitas de medicações, relatórios de acompanhamento e encaminhamentos individualizados dos alunos pelos professores e coordenação pedagógica da escola. Esses documentos estavam sempre arquivados na pasta dos alunos na secretaria da escola. O registro de avaliação dos alunos PAEE sempre foi realizado no formato de relatórios, geralmente elaborados por todas as professoras da turma, monitores de inclusão e coordenação pedagógica.

Solicitamos a EXCP que nos falasse um pouco da relação da escola com as famílias das crianças PAEE. Ela prontamente nos falou a respeito:

> EXCP - A ESCOLA sempre buscou estabelecer parceria com os pais dos alunos incluídos, apesar de algumas famílias serem bem pouco participativas. Nos primeiros anos da inclusão de alunos surdos, a maioria deles morava em outros bairros e não recebiam transporte escolar da PBH, mas passe livre nos ônibus. Um grupo de mães trazia os filhos e ficava na escola, que cedeu para elas uma salinha onde elas ficavam bordando ou fazendo crochê. Nessa mesma sala elas tinham aulas de LIBRAS com o primeiro instrutor de LIBRAS que trabalhou na escola. Elas passaram a ajudar no recreio e contribuíram muito para a integração dos ouvintes e seus filhos nesse espaço de socialização em tempo livre.

Quanto aos outros alunos incluídos, a coordenadora informou que foram e são muitos, e que cada família vivenciou um processo diferente com a escola. Alguns responsáveis, em sua maioria mães, lidaram com a escolarização de seus filhos receosamente, caminhando devagar pelo desconhecimento da prática. Algumas permaneceram maior tempo na escola acompanhando seus filhos, outras menos tempo até a adaptação dos filhos ou do monitor com a criança. A EXCP pontuou que sempre procuraram respeitar esse tempo, mas incentivando as mães a deixarem as crianças o mais rapidamente possível, para que elas criassem vínculo com monitores e colegas, de modo que elas, as mães, também tivessem esse tempo para elas, em muitos casos, pela primeira vez. Elas foram aprendendo, aos poucos, a confiar na escola. No geral, ao longo de todo esse tempo, houve uma relação agradável, respeitosa e de parceria entre as famílias, a escola e as professoras.

A escola pesquisada sempre teve por hábito fazer uma reunião inicial de ano com os pais/responsáveis para informações sobre a organização do turno, das turmas

e nelas são informadas todas as mudanças e perfis das classes. Segundo a coordenadora, esses encontros ajudaram a conscientizar a comunidade sobre a realidade da educação inclusiva. A inclusão, a princípio causava estranheza, medo dos pais de que as crianças incluídas pudessem prejudicar o ritmo de trabalho das turmas e coisas do gênero. Com o passar do tempo, a adaptação foi natural, o convívio das crianças foi sendo visto como positivo. A coordenadora acreditava que o trabalho pedagógico dos professores da ESCOLA sempre tivera uma característica muito forte voltada para os valores e a convivência humana e pacífica no ambiente escolar. Segundo ela, a força dessa visão e filosofia dessa escola facilitou esse processo. A comunidade também valorizava esse aspecto no trabalho da escola. Na inclusão dos alunos surdos, um ponto importante nas primeiras turmas foi a possibilidade de os monitores de LIBRAS dedicarem um tempo semanal ao ensino da LIBRAS para alunos do turno, professores, funcionários, pais dos alunos surdos e comunidade. Essa prática ajudou muito a quebrar as barreiras nessa aceitação.

Não poderíamos esperar uma narrativa só de aceitação, sem entraves, questionamentos e insegurança por parte de toda comunidade escolar. A entrada das crianças PAEE na escola trouxe consigo preocupação, insegurança e um certo medo a todos os envolvidos. Sentimentos que desestruturaram o que estava em prática e que requereu tempo para acomodação, aceitação e entendimento. Pelas falas da coordenadora, a escola passou por todas essas etapas e hoje se encontra acolhendo e defendendo a escola inclusiva.

Outra dúvida nossa, a respeito da educação inclusiva na escola, era sobre o posicionamento dos professores diante dessa nova modalidade escolar. A coordenadora em seu depoimento esclareceu muito de nossas dúvidas com suas informações sempre pontuais:

> EXCP - A inclusão da primeira turma de alunos surdos pegou-nos de surpresa no início do ano letivo de 2003. Foi-nos comunicada a chegada da turma, sem abertura para discussão ou não dessa inclusão. No entanto, a postura da escola já era bastante inclusiva. Passamos a discutir, então, com a SMED e Regional, as condições de acolhimento e trabalho com a turma com qualidade de atendimento. Isso mais do ponto de vista da Coordenação e Direção. Os professores também questionaram muito essa chegada dos alunos sem nenhum preparo. Mas, com o passar dos dias, o contato com as duas professoras de Libras que vieram de fora, foi fazendo-nos compreender e organizando como seria esse trabalho... em poucos dias, a turma chegou e já tínhamos amenizado um pouco nossos receios. É claro que a aceitação de cada pessoa não acontece de forma homogênea e ao mesmo tempo, mas em mais ou menos um semestre já estávamos todos bem adaptados e a turma era parte integrante do coletivo do turno. Ressalto o valor do grupo de

> profissionais dessa escola que se empenharam num trabalho coletivo e responsável.

No ano seguinte, de acordo com a coordenadora, a chegada da segunda turma de alunos surdos teve um clima bem mais tranquilo. Depois de 2005, os alunos surdos já eram encaminhados através do cadastramento escolar, assim como aqueles que apresentavam alguma deficiência.

Segundo relato, da EXCP explicou sobre o prosseguimento da inclusão dos alunos com deficiências múltiplas e diferentes características; segundo ela, a cada ano, a necessidade de adaptação dos professores foi diferente, muitas vezes, com alguma resistência, mas com a crescente compreensão de que a inclusão era uma realidade e todos deveriam se adaptar e aprender a lidar com ela:

> EXCP - Penso que muitos professores, acostumados a turmas no padrão "normal" sentiram-se inseguros com essa nova realidade. Veio à tona sentimentos de incertezas, inseguranças, medo de fracassar, medo diante do novo, de não saber lidar com as situações, etc. Outros já se sentiram desafiados a essa nova realidade, buscaram estudar, se informar, aproximar das famílias e das crianças, criar parcerias com os monitores, orientá-los no trabalho pedagógico, etc.

A escola passou por vários procedimentos, tentando embasar e capacitar seus professores para o trabalho com a educação inclusiva. Estes tiveram palestras de formação sobre inclusão para o coletivo da escola, conversaram sobre o tema nas reuniões pedagógicas semanais, nos tempos de planejamento individuais, nas visitas da Equipe da SMED e Regional. Conversaram com os pais dos alunos efetivamente incluídos, sempre que possível. Segundo EXCP, a escola foi se tornando, durante um tempo no final de 1990/2000, como um polo de inclusão de alunos. Muitas outras escolas da Regional não tinham alunos incluídos e a escola já recebia muitos, todos os anos. E continua assim até hoje.

A respeito das mudanças físicas ocorridas na escola, para permitir mais acessibilidade a todos, a coordenadora enumerou as melhorias que ocorreram:

> EXCP - Foram construídas rampas de acessibilidade, colocados corrimãos, retirados desníveis do chão, instalado elevador para cadeirantes e portadores de dificuldades de mobilidade, instalados recursos audiovisuais nas salas de aula, Datashow nas turmas de surdos, banheiros acessíveis, espaço para banho e trocas de roupas e fraldas, mobiliário das salas de aula, adquiridos inúmeros materiais didáticos e pedagógicos para trabalho de estimulação motora/visual e auditiva das crianças, acervo em LIBRAS de livros e filmes, notebooks, réguas de aumento, lupas de leitura, ampliação de materiais

> didáticos para alunos de baixa visão, etc. Acervo bibliográfico para formação dos professores e monitores.

Durante a nossa pesquisa, pudemos observar que essas melhorias continuaram a acontecer. Várias obras foram realizadas e a escola cada vez mais se torna acolhedora a todos:

> EXCP - Todas as adaptações do espaço físico, curriculares e de acompanhamento avançaram ao longo dos anos, frutos das experiências, modernização das tecnologias, informações adquiridas, liberação maior de verbas para investimento nas reformas físicas da escola e aquisição de bens permanentes e não permanentes. As primeiras crianças incluídas tiveram menor acesso a esses bens construídos ao longo dos anos. Hoje as condições de conforto e materialidade são bem maiores e melhores.

Sobre a chegada do AAE, a coordenadora relata que foi um surgimento lento e modesto. Segundo ela, no início a Regional (órgão sub-regional que representa a secretaria de educação) só liberava o acompanhante para os casos de crianças que dependiam fisicamente de um auxiliar para cuidar da alimentação e higiene. Com o tempo a entrada de mais crianças foi sendo liberada, desde que tivessem com laudo comprobatório da deficiência, prática adotada mais por insistência dos pais e da escola do que por iniciativa da PMBH. E até hoje, segundo a EXCP, esse AAE tem regras e limites para sua contratação, mas com a insistência da escola e comprovação da necessidade por parte da criança PAEE é mais fácil conseguir a autorização para a contratação desse profissional. Devemos lembrar que os alunos com Transtorno do Espectro Autista, tem o acompanhamento desses profissionais garantido por lei desde 2012 (Lei Nº12. 764/2012).

Os professores, de acordo com a EXCP, tiveram que se adaptar com a entrada desse profissional em sala. Foi uma longa construção até se estabilizar essa parceria. Com o tempo a Secretária de Educação foi estabelecendo regras, responsabilidades, funções e critérios de contração do o AAE. E em sala, esse profissional muitas vezes ainda se confunde em meio as suas funções e as funções específicas dos professores para com os alunos PAEE. Mas ainda assim a EXCP relatou que existe uma parceria muito positiva entre PR e AAE e que ambos conseguem traçar metas coerentes para as crianças PAEE.

Obter informações com a EXCP foi eficiente para delinearmos a trajetória do processo inclusivo nessa escola. A mesma vivenciou por inteiro a implementação da escola inclusiva, e seus pontos de vista nos dão uma dimensão da trajetória percorrida

pela escola. Com fatos, dados e muitas histórias, a coordenadora conseguiu nos fornecer pistas importantes para que entendêssemos como essa mentalidade hoje tão aberta, dinâmica e afetuosa com a inclusão se formou nessa escola.

5.2. A delineação da articulação entre PR e AAE

Para uma escola inclusiva se efetivar positivamente, PR e AAE precisam acreditar que toda e qualquer criança é dotada de potencialidades, e que merecem metodologias capazes de propiciar a aprendizagem e a aquisição de novas habilidades. Segundo Mantoan (2006), o professor deve nutrir altas expectativas em relação à capacidade de progredir de seus alunos, ter perseverança ao buscar meios para ajudá-los a vencer as suas dificuldades. Questionados sobre a responsabilidade, em relação às crianças PAEE, os PR responderam:

> PR14 – Tudo, aprendizagem, socialização dela, contato com a família, tudo é importante, criar a autonomia do aluno.
>
> .
>
> PR7 - A inclusão vai além da interação do aluno em família, busca tentar avançar o máximo possível, comparando ele com ele mesmo, cada criança carrega a sua história. É complicado dependendo do aluno saber o que ele aprendeu ou está somente reproduzindo, tenta identificar pequenos avanços.

O professor deveria transmitir essa crença ao seu AAE, para ter mais um parceiro nessa tarefa de propiciar as melhores oportunidades às crianças PAEE. A sintonia desses dois profissionais pareceu ser fundamental para o sucesso desse processo. Mousinho (2010) vai além, ressaltando que a parceria entre o PR e o AAE é importante para juntos traçarem metas realistas para a aprendizagem da criança PAEE. Essa parceria possibilitaria avaliações e reformulações das práticas pedagógicas. A escola inclusiva, na perspectiva de Mousinho (2010), deve encarar o AAE como um auxiliar para o aluno PAEE, sem esquecer que esse não é o responsável principal por essa criança. Mesmo com a distinção de papeis, ambos são essenciais ao processo inclusivo. Para esse autor, o professor é o responsável pela formação e aprendizado de toda a sua turma. Já o AAE é um agente mediador do desenvolvimento e aprendizado da criança PAEE. É ele quem presta atendimento educacional em tempo integral ao aluno com alguma deficiência, devendo ser um auxiliar dos professores e da equipe pedagógica da escola. A presença desse novo

profissional no contexto escolar é condição necessária para aprimorar a educação inclusiva. Glat e Pletsch (2011), classificam que esse novo profissional seria um mediador ou facilitador da aprendizagem:

> O mediador ou facilitador de aprendizagem [...] é um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum e que haja algum aluno especial incluído que necessite de atendimento mais individualizado. (PLETSCH 2011, p. 24)

Pensamos que a equação educação inclusiva mais AAE é notoriamente relevante para a eficácia dessa empreitada. Estabelecer as reais funções desse novo profissional permitirá uma condução mais satisfatória e de mais qualidade para as suas ações em benefício do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de inclusão.

Os PR e AAE nos informaram sobre seus conhecimentos em relação às funções atribuídas para os AAE. Visamos perceber se conheciam algum documento[7] vindo da DIRE explicitando tais funções. Dos 16 PR, oito disseram não conhecer. Entre os sete PR que conheciam o documento, uma havia sido coordenadora (PR9) em anos anteriores e relatou que teve acesso ao documento e que na época havia transmitido o mesmo a todos os AAE. O PR6 relatou ter ouvido falar sobre esse documento em outra época:

> PR3 – Eu nunca vi. Não sei nem se eu tenho que procurar, mas não dá tempo. Sinceramente eu acho que era só ficar com o menino, mas ela acaba sendo orientadora também, porque a gente não tem esse tempo.
>
> PR6 – Eu sei que tem, porque teve uma época aqui que teve formação e tinha um documento desse, que falava das funções, mas não sei te falar exatamente as funções especificas.
>
> PR8 - Não tenho conhecimento... Função minha: pensar saberes para o aluno, traçar metas, objetivos, fornecer atividades e material para ser trabalhado com o aluno. Função do auxiliar: estar sempre próximo desse aluno, auxiliando no que for necessário, se é questão da mobilidade, cuidado e ajudar esse aluno a cumprir as atividades que eu dou. Eu acho que mesmo o apoio ali ao lado do aluno também.

[7] As funções contidas nesse documento foram vistas pelos pesquisadores quando visitaram a Dire (Regional Barreiro) em busca de esclarecimento sobre as funções do AAE. As mesmas foram citadas na integra no item 2.2.4 deste trabalho.

Sobre esse mesmo documento, entre os 12 AAE vimos que só um deles, por ser novato, não conhecia o documento (AAE10). Os 11 AAE restantes eram da mesma época da PR9 e tiveram acesso ao documento através dela.

Entre suas funções como AAE os 12 entrevistados se limitavam muito ao falar sobre o assunto. Entre eles, sete citaram que a função se relacionava aos cuidados que deveriam ter com a rotina, higiene, alimentação e segurança das crianças. Quando iam um pouco mais além, citavam questões de socialização e autonomia, item que foi citado por sete AAE, concomitantemente ou não com outras funções já citadas. Apenas cinco mencionaram claramente preocupar-se com as questões pedagógicas, embora isso não queira dizer que os outros não se preocupavam com isso. Pois durante as observações quase todos auxiliavam as crianças em uma tarefa pedagógica. Talvez para alguns AAE essa questão pedagógica parecesse mais complexa, envolvendo as capacidades de ensinamentos de um professor com formação especifica. Mesmo sem muita reflexão sobre esse assunto, o AAE6 mencionou que entre suas funções estaria a contribuição, de alguma maneira, para a aprendizagem. O AAE7 também disse que deveria auxiliar no pedagógico. Já o AAE 10 mencionou que deveria auxiliar nas atividades, mas não resolver pelo aluno. Vejamos as palavras de outros AAE sobre essa questão:

> AAE1 - A minha função junto à criança, o que acontece, primeira coisa, tenho que preocupar com a socialização dela, o que é socialização: está incluindo ela no meio das outras crianças. Preocupar com higienização da criança, preocupar com o bem-estar, preocupar também com ela, para ela não machucar.
>
> AAE2 - Promover a socialização e a autonomia dele. O que a gente aprende é a autonomia, que a gente tem que fazer ele ficar mais independente. E auxiliar ele na limpeza, higiene pessoal, alimentação.
>
> AAE6 - Contribuir de alguma forma para a aprendizagem no decorrer daquele ano, o que vai ser somado, o que eu posso ter feito. O que lógico que um pequeno avanço dele... eu quero de alguma forma ter contribuído, naquele ano que eu passei, tem que ter contribuído de algum jeito. Nem que seja pequeno, mas a gente vibra a cada conquista dele.

Através das observações em todas as turmas visitadas, percebemos que os PR e os AAE mantinham um relacionamento próximo entre si, informal e sem muitas reservas. O início das aulas em quase todas as turmas era marcado por cumprimentos do professor à turma, ao aluno PAEE e ao AAE. Essa postura se repetiu nas 16 salas visitadas. Era comum o professor aproximar-se do aluno PAEE, brincar com o mesmo

e conversar rapidamente com o AAE. Nesse momento os AAE costumavam informar ao professor sobre o comportamento da criança naquele dia específico. Fatos que esses AAE haviam capturado em conversas com a família no momento de entrada para a escola. Apesar de orientações contrárias por parte da escola (direção e coordenação), esses auxiliares mantinham um contato com a família na entrada e saída do turno. Posteriormente investigamos o motivo dessas orientações e soubemos que para evitar complicações, quem deveria dirigir-se à família dos alunos PAEE seriam professores, direção ou coordenação. Ordem improvável de ser seguida devido à ansiedade e insegurança natural dos pais ao entregarem a criança à escola sem deixar o AAE munido de informações que julgavam importantes para uma melhor dinâmica do dia. Percebemos que essa aproximação acabava por criar uma parceria e até mesmo cumplicidade entre pais e AAE:

> AAE2 – Todo dia quando ela (mãe) traz o aluno, nós conversamos sobre o que aconteceu com ele no dia anterior, como ele está. E todo dia, depois da aula ela espera o feedback.
>
> AAE3 - O pai só pode conversar com a coordenação. Mas é algo que é impossível, porque quem pega o aluno somos nós. Então a coordenação não tem tempo, não está ciente de tudo. Porque o pai fala assim; AAE3, hoje a minha filha, ela vai precisar fazer uma troca.... Então ele não vai à coordenação. Fala diretamente com a gente: AAE3 hoje ela não está se sentindo muito bem... então os pais conversam com a gente ali mesmo.
>
> AAE12 - Não, esse é um critério meu. Eu procuro ter o mínimo de contato possível com a família, até porque somos orientados nas formações a não ter. Sempre que preciso for convocar uma reunião, repassar para a professora. Claro que uma conversa ou outra a gente tem, mas é o mínimo. Por exemplo, como a criança acordou no dia, como ele veio...

Essa troca diária de informações deixava muitos pais se sentindo no direito de opinar sobre questões escolares. Alguns PR e AAE relataram que os pais chegavam a sugerir mudanças de turma, conteúdo a ser seguido pela criança e escolha de auxiliar para a mesma. Durante a observação da PR11 com o AAE8 nos foi relatado que a mãe havia sugerido que a filha acompanhasse a turma seguindo os mesmos conteúdos e atividades. No relato da professora, a aluna não teria condições de realizar completamente todas as atividades por não estar alfabetizada. Mas segundo a professora essa criança já acompanhava a turma com ajuda do AAE8. Segundo esses profissionais, tais comportamentos dos pais justificavam a necessidade de mais formalidade ao acesso à escola. Na teoria, achavam que os encontros da família com a escola deveriam acontecer junto da equipe pedagógica, assim seria possível

fornecer aos pais uma explicação mais aprofundada sobre a função da escola e a escolha da conduta para com os alunos PAEE. Na prática esses encontros com a família, pelo que ouvimos de 15 PR entrevistados, aconteciam nas reuniões de finalização das etapas, quando a família solicitava ou caso o PR achasse necessário chamar antes das reuniões de pais. Somente o PR10 disse manter um grupo de WhatsApp para manter os pais dos alunos informados sobre a rotina da escola. Talvez faltasse a esses PR e ao AAE uma certa empatia em perceber por trás dessas condutas dos pais os seus reais interesses. Segundo Carvalho e Nascimento (2019), a relevância acadêmica e social da Educação Inclusiva é imensa, em razão da quantidade de crianças com deficiência nas escolas regulares e a necessidade de a elas garantir oportunidades para desenvolver autonomia e identidade, sua condição de cidadão e a inserção no mercado de trabalho. São desejos genuínos que todo e qualquer pai pode ter em relação aos seus filhos, independentemente de suas condições de aprendizagem. Tolher essas manifestações seria negar o direito intrínseco que toda e qualquer criança tem em relação ao seu futuro.

Durante as observações procuramos o tempo todo verificar como PR e AAE articulavam a ação para trabalhar junto à criança PAEE. Ficou claro que os PR estabeleciam de antemão com os AAE uma conduta em relação ao cotidiano escolar e em especifico aos alunos PAEE. Foi notável a sintonia de ambos em relação à dinâmica de sala de aula. O professor encaminhava sua aula, certo de que o auxiliar iria tomar os rumos pré-estabelecidos para conduzir o trabalho com o aluno PAEE, ajudando-a a realizar as tarefas da turma, iniciando ou continuando atividades diferenciadas já de comum acordo com esse PR. Esses AAE demonstravam certa liberdade de ações. Mantinham-se fiéis ao pré-estabelecido, mas eram intrinsicamente autorizados a usar de sua intuição para modificar, adequar e criar novos desafios a fim de tornar as atividades realmente enriquecedoras para o aluno PAEE:

> AAE2 - É o feedback que eu vou dando para o professor. A criança está conseguindo ou não, aí defino com a professora se ele vai acompanhar a turma ou não.
>
> AAE6 - O professor define se a criança acompanha os conteúdos, mas damos sugestões por conhecer o aluno, por estar mais próximo. E a gente troca informações de um monitor para o outro, e vamos dando sugestões de trabalho para o professor.

> AAE8 - Geralmente a gente vê como a criança veio do ano anterior. De acordo com o que ela dá conta, a gente senta junto com o professor e decide se ela vai acompanhar os conteúdos ou não. Mas essa avaliação é feita junto com o professor.

Nada disso soava como insubordinação às ordens do PR, apenas adaptações para que o dia da criança fosse realmente promissor em termos de aprendizagem, convivência, socialização e formação social. Durante as aulas observadas víamos através de olhares, sinais e pequenos diálogos em que os AAE buscavam o aval dos PR. O AAE3 relatou como satisfatória a sua articulação com as PR1 e PR9, ressaltando que achava importante as professoras estarem sempre por perto para conferir autoridade ao seu papel de mediador.

> AAE3 - O professor mesmo pergunta, você acha que ela dá conta (aluno PAEE) de fazer essa atividade, a gente tem autonomia nessa questão. Elas (as PR), que fazem as atividades diferenciadas, para o AAE. Elas acompanham, elas dão um direcionamento. Algumas confiam plenamente no nosso trabalho, deixam a gente mais à vontade.... Vou em busca de alguma coisa que traga para a criança capacidade para ela fazer dentro das habilidades dela.

O AAE7 demonstrou em seu relato que gostava da autonomia que recebia por parte da PR16, pois ficava orgulhosa em poder opinar, sugerir e criar novas atividades para a criança. Essa conduta de insistência com a aprendizagem da criança PAEE revelou o compromisso desses profissionais com a escola inclusiva. E suas narrações evidenciavam esse compromisso:

> AAE7 - Auxiliando quando o professor necessita e ajudando o aluno a compreender a atividade proposta pelo professor.
>
> AAE8 - Tem que auxiliar (o PR), pois como a turma já tem outros alunos fica difícil para o professor conseguir sozinho. Passando para o aluno todas as atividades propostas pelos professores e deixar o professor ciente de tudo que ocorre com o aluno.
>
> PR8 - Orientá-lo (o AAE) e ouvir dele, como ele tem mais tempo com o aluno, tem uma proximidade maior, pode dar sugestões para melhor atendê-lo.
>
> PR6 - O auxiliar é um apoio e uma referência também, afetiva, emocional, é um apoio pedagógico, ele seria os dois braços do professor em sala de aula.

Motta (1997), nos mostra que é a intencionalidade e sistematização que permite a formação e desenvolvimento do ser humano. Segundo a autora, essa conduta planejada pode capacitar o indivíduo não só a viver socialmente, mas contribuir para

a formação do seu comportamento que lhe permitirá atuar em conformidade com seus valores. Ainda nessa ótica citamos Martins (2006), que nos fornece uma reflexão sobre a proposta da inclusão da criança PAEE na escola regular:

> [...] a educação como um recurso que integra o indivíduo ao meio social e também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia, e assim, de exercer sua cidadania. O princípio fundamental é o de que todas as pessoas com deficiência devem ter suas necessidades especiais atendidas, sendo que no atendimento das diversidades se encontra a democracia. [...] é no contexto de luta pela igualdade de oportunidade e de atendimento dos direitos sociais que se norteia a proposta de inclusão e se fundamentam os princípios da prática inclusiva, a qual almeja a construção da cidadania e da democracia. (MARTINS, 2006).

Ainda segundo Martins (2006), a educação que vislumbra a cidadania, deve ter espaço para a construção de valores e virtudes como a justiça, altruísmo, solidariedade e igualdade. Deve proporcionar a autonomia, a aceitação da diversidade como também a formação da noção de limites, direitos e deveres. Sobre a função dos PR e AAE alguns destacaram alguns valores citados por Martins (2006):

> PR10 - Resguardar esse direito de autonomia, dar uma condição de vida diária para ele, trabalhar exercícios funcionais no seu dia a dia.
>
> PR7 - A inclusão vai além da interação do aluno em família, busca tentar avançar o máximo possível, comparando ele com ele mesmo, cada criança carrega a sua história. É complicado dependendo do aluno saber o que ele aprendeu ou se está somente reproduzindo, tento identificar pequenos avanços.
>
> AAE5 - A responsabilidade do auxiliar é trazer o direito dessa criança dentro do ambiente escolar. A função é orientar, dar autonomia, ajudar na alimentação e fazer com que o ambiente seja agradável para a criança.
>
> AAE12 - Contribuir para o melhor rendimento do dia, a partir do momento que o aluno está realizando uma atividade prazerosa, focando na atividade a turma consegue desenvolver a matéria, a inclusão não é só depositar a criança em sala de aula, ela tem que se sentir bem dentro e fora deste ambiente.

Brandão e Ferreira (2013) também atestam para a filosofia de uma inclusão em que a criança obtenha total atenção por parte da escola. Onde sejam respeitados os níveis de conhecimentos dessa criança, para que possam lhe proporcionar uma educação apropriada que maximize o seu potencial de aprendizagem. Segundo os autores o ensino deve ser de qualidade e os profissionais envolvidos devem postar-se com um olhar aberto a essa nova realidade:

> AAE3 - Tudo que o aluno conseguir desenvolver faz com que parte dessa responsabilidade seja do auxiliar, a função é com a rotina, como alimentação, higiene, etc.
> AAE11 - Auxiliar nas tarefas que o aluno não consegue desenvolver, mas somente auxiliar e não realizar para ele.
>
> PR8 - Promover o aprendizado dela assim como os demais, porém respeitando o que é possível fazer por ele, o que ele consegue, fazer com que a criança saia ao final do ano melhor do que ele entrou pedagogicamente, com novas perspectivas fazendo com que o ano tenha sido produtivo.
>
> PR9 - Responsabilidade total em relação a aprendizado do aluno, tem total responsabilidade pedagogicamente com ela.

A parceria estabelecida por ambos profissionais da inclusão era visivelmente sentida no decorrer das aulas observadas. Percebemos que a mesma era fruto da necessidade diária de apoio de um para o outro. Sem grandes planejamentos e/ou formalização, essa articulação parecia funcionar e não notamos o PR e o AAE perdidos no meio das aulas. Todos os doze AAE afirmaram que não havia na escola momentos específicos para o diálogo entre PR e AAE. Tudo era resolvido, combinado e articulado no dia a dia, no início das aulas ou no decorrer da mesma. Dos doze AAE entrevistados, dois enfatizaram (AAE10, AAE2) que a ação estabelecida até o momento era satisfatória, se houvesse encontros fora de sala com PR seria válido, mas ambos acreditavam que devido à dinâmica da escola, isso seria inviável. Os AAE 6, AAE11 e AAE12 consideraram suficiente o diálogo com o PR na própria sala de aula:

> AAE11 - O que acontece ali tem que ser resolvido ali.
>
> AAE12 - A conversa de sala é a necessária.

Os AAE3, AAE4, AAE8 e o AAE9 acreditavam que a escola deveria promover mais espaço para que esses AAE e PR pudessem conversar sobre os alunos PAEE, sugerir melhorias, planejar juntos atividades:

> AAE4 - Tinha que ter sim um encontro meu com o professor, para gente discutir sobre o aluno, falar o que é o melhor, ah com certeza.
>
> AAE8 – Olha, eu considero satisfatório sim, essa articulação. Mas eu acho assim, que se fosse possível ter um encontro fora de sala de aula, porque às vezes é muito complicado. Assim, não é culpa do professor também. Mas acho que é muito complicado, às vezes você está ali precisando comentar alguma coisa com ele, falar alguma coisa de atividade ou até mesmo, igual você viu aquele dia (referindo-se à observação do pesquisador na sala de aula), mostrar um bilhete para ele. E ele está ali, precisando dar atividades

> para os outros alunos, para eles não ficarem parados, não conversar e tudo mais. E a gente está ali precisando conversar e os outros indo na confusão, e a gente precisa conversar e não tem um tempo disponível ali fora da sala de aula. Então acho que seria interessante um tempo fora da sala de aula para a gente se encontrar.
>
> AAE9 - Na sala não dá para falar direito.

A AAE8 sugeriu que esses encontros também deveriam acontecer entre os próprios AAE, para que pudessem trocar experiências e vivências da rotina com os alunos PAEE.

Na perspectiva dos PR, dois entre os 16 consideraram satisfatória a articulação do jeito que estava. Os outros 14 PR acreditavam que essa dinâmica de articulação era fruto das necessidades diárias, carente ainda de sistematização, constância e local adequado. Vejamos seus depoimentos:

> PR4 - Converso no dia a dia sobre como vai ser posto as atividades, como ocorrerá em sala de aula e como adaptar a atividade para melhor entendimento e realização do aluno.
>
> PR7 - Não tem um horário específico com o auxiliar, então o contato é somente o dia a dia em sala de aula.
>
> PR 11 - Não marcamos aquele encontro certo, converso no dia a dia, procuro saber se tem bilhete da mãe, passo a atividade e oriento como deve ser feito, no final vejo se o aluno conseguiu desenvolver, como foi.
>
> PR12 - O encontro é somente dentro de sala de aula, não há momento para estabelecer uma rotina de acordo com a necessidade do aluno.

Mesmo com essa informalidade na comunicação, PR e AAE demonstraram estabelecer uma parceria para fazer fluir o dia a dia das crianças PAEE. Ali no cotidiano, em meio às turbulências de um ambiente repleto de crianças ativas, esses dois profissionais buscavam um contato entre si que garantisse algum domínio sobre as ações que deveriam tomar para conduzir a criança PAEE:

> PR8 - Chego em sala de aula e explico ao AAE como deve ser desenvolvida a atividade, no final avalio o que o aluno produziu. Sempre com um diálogo de como ajudar esse aluno a se desenvolver.
>
> PR9 - Meu contato é direto, diariamente, observando as atividades que a criança vai desenvolvendo e através dela vou adaptando, criando, passando sempre o que for necessário para seu crescimento pedagógico.

Esses profissionais trabalhavam em conjunto, dentro das limitações impostas pela estrutura escolar, mas de alguma forma conseguiam alinhar suas ações,

compartilhar informações, e o mais importante, trabalhar em benefício da criança PAEE. Esse professor responsável por uma turma com vários alunos, ainda se dedicava a ser também o mediador entre AAE e a criança PAEE, assim como aceitava a mediação que esse AAE propiciava entre ele e a criança. Segundo Roldão (2007) essa habilidade é uma tarefa essencial para o ato docente. Segundo o autor "Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões". Essa habilidade se colocava à prova diante desses professores durante todas as suas rotinas de classe:

> PR16 **-** Somente durante o período de sala, eu avalio o que o aluno está precisando e tento auxiliar o AAE.
>
> PR1 - Em sala de aula, oriento o auxiliar em como passar determinada atividade, conversando sempre a respeito do melhor para o aluno.

Sobre encontros e reuniões com a direção, os AAE e PR foram unânimes ao afirmar que era um momento que só acontecia em casos específicos ou quando eles mesmos solicitavam para pedir auxílio. Segundo a direção, por serem novatas na função, fizeram reuniões com os AAE no início e no meio do ano. Não entendemos porque essas reuniões não foram mencionadas pelos PR e AAE.

> Direção: Foi feito alguns encontros direto com a turma de inclusão, com os auxiliares, este ano foram feitos três encontros, no início no meio e teremos um no final do ano.

A direção da escola durante a entrevista relatou que acompanha o trabalho dos AAE. Para efetivar esse acompanhamento em meio a uma rotina tanto pedagógica quanto administrativa, buscavam informações do trabalho dos AAE e PR através das coordenadoras pedagógicas. Essa era a forma de garantir a participação no processo inclusivo. Quando necessário, podiam elas próprias reunir-se com os PR e AAE para resolver alguma questão:

> Direção: Fica a cargo da coordenação, toda organização de trabalho, o planejamento pedagógico é com a coordenação. Com o professor regente e com a coordenação quando há necessidade.

A direção mencionou ter encontros sistemáticos com a coordenação para tratarem sobre a inclusão e outros assuntos pertinentes ao processo educativo. Esse era o momento em que os coordenadores podiam dividir a tarefa da educação inclusiva com a direção. A direção relatou que sempre se posicionou a favor da educação inclusiva, auxiliando a coordenação no que fosse necessário. Enumeraram várias medidas que tomaram ao longo do ano para beneficiar e amparar os AAE e PR. Mencionaram compra de materiais didáticos, reformas prediais para garantir acessibilidade, reunião com pais das crianças PAEE em casos mais graves. Disseram que a escola é a sede de encontros entre pais de crianças PAEE e gestores das escolas da região Barreiro. Participavam também desses encontros, a gerência da SMED, a equipe da inclusão da regional, os membros do AEE. O encontro era chamado de Roda de Conversas e ocorria bimestralmente. Os PR e AAE não participavam, porque os encontros ocorriam no horário das aulas:

> Direção - O encontro é um bate-papo na verdade, uma troca de experiências das famílias com as pessoas que cuidam da inclusão no Barreiro.... É um bate papo, às vezes eles trazem algumas informações em relação às leis, direitos do aluno da inclusão. Mas na maioria das vezes, é troca de experiências.

Durante a entrevista perguntamos a direção sobre como viam a articulação dos PR e AAE. Disseram que realmente essa articulação acontecia na informalidade e que a escola não propiciava momentos específicos para o encontro desses dois profissionais. Mas na percepção da direção, a parceria entre o PR e o AAE ocorria de forma tranquila. Se houvesse mais tempo para encontros seria ideal, mas infelizmente a dinâmica escolar não permitia ir muito além:

> Direção - Acontece de forma tranquila na maioria das vezes, mas às vezes não tem um espaço de encontro desse professor com o monitor da sala, para estar discutindo as metas, objetivos. É feito no percurso da aula, informalmente, no dia a dia. Quando o aluno é mais agitado, fica mais difícil essa conversa até no dia a dia. Precisava ter um encontro assim como os professores têm semanalmente, porém é complicado, pois teria que ter alguém no lugar do professor e do auxiliar. A relação funciona, mas poderia ser melhor.

Duas coordenadoras da escola também foram entrevistadas. Questionadas sobre a articulação estabelecida entre PR e AAE, ambas reconheceram a deficiência da mesma. Alegavam que propiciar encontros do PR e AAE fora da sala de aula seria difícil, por falta de recursos humanos. Afirmaram que reuniões periódicas entre esses

dois profissionais seriam ideais, fornecendo momento de avaliações, troca de experiências e planejamento de atividades para as crianças PAEE:

> CP1 – Se a escola tivesse essa condição (tempo próprio para encontros entre PR e AAE), seria um ganho para a escola. Nos moldes como a escola está agora é quase impossível. Precisa de outros profissionais para substituí-los. Acaba que esses momentos são raríssimos. Acontecem, mas acontecem de vez em quando, porque nós não temos pessoal suficiente para fazer isso.
>
> CP2- A articulação entre o professor e o auxiliar ainda não tem um tempo exclusivo para que aconteça, quando tem que conversar com a mãe ou auxiliar por alguma demanda, é necessário ter alguém para ficar com o aluno. Deveria ter um tempo para que o auxiliar e o professor planejassem as atividades propostas, orientassem fora de sala de aula. Isso não ocorre da maneira como deveria, ocorre somente informalmente, no dia a dia com os demais alunos. A gente percebe que as coisas acontecem, eles se articulam, mas deveria ter um tempo melhor para isso, e determinado.

O PR e AAE tinham consciência do papel a ser desenvolvido por cada um. Nas visitas às salas de aula percebemos que se o aluno apresentasse comportamentos específicos, recusas, ou dificuldades que o próprio AAE não conseguisse reverter, o professor logo se dispunha a juntos pensarem e decidirem as modificações necessárias para aquele momento da aula. A parceria desses profissionais não poderia esperar por encontros marcados com antecedência em um local adequado. O ali e o agora pediam espontaneidade e criatividade desses profissionais, eles precisavam estar atentos a todo o momento, para que não houvesse impedimentos que deixassem a criança à mercê do ócio. Manter a criança participando era a ordem do dia, não importando quantas vezes fossem necessárias fazer adaptações ali mesmo na sala de aula. O respeito às diferenças individuais da criança PAEE, vencia a falta de sistematização de uma comunicação formalizada entre PR e AAE. Esse compromisso de estarem prontos para atender às diferenças individuais, nos remeteu a ideia de Carvalho (2006), que afirmou que as escolas inclusivas são para todos. A autora vai além das crianças com deficiência, incluindo também alunos que por causas endógenas ou exógenas de qualquer grau e ou permanência, apresentem alguma dificuldade para a aprendizagem. Toda criança deve ser levada em conta no ambiente escolar, recebendo apoio em sua aprendizagem.

A maioria dos PR e AAE observados demonstrou conhecimento sobre o aluno PAEE: diagnóstico, histórico familiar, limitações, acompanhamentos extraescolares e consultas a médicos especializados (Tabela 1). Durante a entrevista questionamos como ambos profissionais buscavam informações sobre o aluno PAEE. A maioria dos

AAE pesquisava sobre a deficiência da criança, através dos laudos e ou relatórios trazidos pelos pais que ficavam na pasta com o nome da criança, no arquivo da secretaria da escola. Em segundo lugar a opção caía sobre leituras na internet e conversas com a família. O AAE9 disse que se informava com a professora e o AAE10 preferia recorrer aos seus pares e com eles trocar experiências. Estranhamente só dois AAE (AAE2 e AAE9) disseram se informar sobre a criança PAEE diretamente com o PR. Essa atitude contrariava a articulação informal que vivenciamos durante as observações e entrevistas. Coordenação pedagógica e profissionais da saúde também foram citados.

Tabela 1 - Meios utilizados pelo AAE em busca de informação sobre o aluno PAEE

AAE	Internet	Família	Laudo	CP	PR	AAE	Prof. Saúde	Outros
AAE 1	Sim							
AAE2		Sim	Sim		Sim			
AAE3			Sim					
AAE4	Sim		Sim					
AAE5				Sim				
AAE6	Sim	Sim						
AAE7	Sim		Sim				Sim	Sim
AAE8		Sim	Sim					
AAE9		Sim			Sim			
AAE10						Sim		
AAE11	Sim		Sim					
AAE12		Sim	Sim					
Total	5	5	7	1	2	1	1	1

Fonte: Dados da pesquisa 2018

Entre os PR a busca pelas informações sobre a criança centralizava-se nos laudos e relatórios contidos na pasta da criança. 12 PR relataram essa prática (Tabela 2). Nove disseram conversar também com a família para obter mais informações. Outra fonte procurada foram leituras sobre a deficiência da criança e apenas três PR buscavam informações com os AAE que já conheciam a criança do ano anterior.

Tabela 2 - Meios utilizados pelo PR em busca de informação sobre a criança PAEE

Fonte PR	Leituras	Família	Pasta	Observação	Antigo PR	AAE	Outros
PR1	Sim	Sim				Sim	
PR2	Sim						
PR3		Sim	Sim				
PR4			Sim				
PR5	Sim					Sim	
PR6		Sim	Sim				
PR7	Sim		Sim				
PR8			Sim	Sim			
PR9		Sim	Sim				
PR10		Sim	Sim				Sim
PR11		Sim	Sim	Sim	Sim		
PR12		Sim	Sim				
PR13		Sim	Sim			Sim	
PR14			Sim		Sim		Sim
PR15		Sim	Sim				
PR16						Sim	
Total	4	9	12	2	2	4	2

Fonte: Dados da pesquisa 2018

Durante a observação, percebemos que a PR4 estava com o relatório do seu aluno PAEE em cima da mesa. Prontamente nos falou sobre o caso dessa criança, demonstrando conhecimento mais profundo sobre as particularidades da mesma, até mesmo sobre a medicação da qual a criança fazia uso e das terapias que ela fazia fora da escola. Entre os AAE, poucos estavam cientes do caso específico do aluno. Apenas dois não sabiam ao certo a idade e a dificuldade da criança. Inclusive o AAE4, parceiro do PR4, não sabia ao certo sobre a deficiência da criança e aqui supomos que o relatório que a PR4 obteve não foi apresentado à mesma. Mais uma falha da articulação informal estabelecida entre ambos. A sistematização talvez fosse capaz de colocar em pauta a importância da divisão de dados tão importantes sobre o aluno PAEE.

Em outra turma percebemos que a AAE9 também não sabia informar sobre a deficiência da criança que acompanhava. Independente do conhecimento profundo ou superficial sobre as deficiências de *suas* crianças era perceptível que todos AAE eram carinhosos, atentos e solícitos às necessidades rotineiras das mesmas. Talvez devido à ausência de uma formação específica em inclusão, muitos deixaram transparecer não saber como preencher a lacuna das dificuldades cognitivas e ou motoras dessas crianças, acreditando assim ser pouco importante aprofundar-se no

conhecimento da dificuldade da criança. Compensavam essa carência de formação com a própria intuição, carinho e desvelo à criança. Durante a segunda fase (entrevistas) não houve depreciações por parte dos professores em relação a essas dificuldades dos AAE. Na verdade, disseram acreditar no trabalho dos mesmos e afirmaram que esses AAE já haviam evoluído muito e esperavam que ainda evoluíssem mais. Consideravam que apesar das dificuldades desses profissionais em seguir um caminho mais aliado à pedagogia, sentiam que os mesmos eram responsáveis pelos alunos PAEE e que davam o melhor de si:

> PR12 – Necessária (presença do AAE), nota mil, sem o auxiliar não tem como caminhar em sala de aula, tanto o professor quanto o aluno.

Os PR reconheciam claramente que os AAE não dispunham de formação adequada ao cargo, mas que se empenhavam em oferecer algo positivo para as crianças e que esses profissionais eram parceiros ativos no dia a dia. Várias opiniões foram emitidas pelos PR em relação à função do AAE durante nossa entrevista. Classificaram como funções dos mesmos a rotina da criança em questões de alimentação, cuidados físicos e fisiológicos, mediação entre professor e criança, acompanhamento nas atividades escolares. Foram unanimes em avaliar positivamente a presença do AAE em sala de aula. Palavras como *essencial*, *fundamental*, *imprescindível* apareceram nas respostas da maioria dos PR, como podemos ver abaixo:

> PR1- De forma alguma consigo imaginar o dia a dia sem esse auxiliar, tem muita criança na sala de aula, então precisa de alguém para dar uma atenção maior para o aluno com deficiência.
> PR4 - Fundamental, sem o auxiliar ficaria muito difícil o dia a dia do professor, a demanda é muito grande devido ao número alto de alunos em uma sala, é necessário ter um auxiliar para dar a atenção que o aluno necessita.
>
> PR11- Importante demais, o professor não ia conseguir dar a atenção necessária para o aluno PAEE e para os demais, ele precisa de uma orientação a todo o momento, sem o auxiliar de inclusão seria impossível.
>
> PR14 - Muito importante, com as outras demandas dos outros alunos, o auxiliar é de extrema importância, tanto no pedagógico, quanto levá-lo ao banheiro, a alimentação e atividade diárias.

Embasando os depoimentos dos PR acerca da importância dos AAE, Pelosi e Nunes (2009) reiteram que no processo de inclusão escolar, algumas crianças precisam de auxílio e de uma mediação durante sua permanência na escola. Segundo

as autoras, as crianças com déficits motores ou intelectuais mais graves têm dificuldades em interagir com o professor, não têm autonomia para escreverem, dependem de ajuda em sua mobilidade e autocuidado. Mas as autoras acreditam que mesmos esses alunos podem conseguir se expressar se lhes for oferecida mais acessibilidade. A escola deve pensar em técnicas, recursos e, sobretudo, em profissionais que sejam aptos a auxiliar esses alunos. Ainda de acordo com Pelosi e Nunes (2009), só assim eles terão a oportunidade de se desenvolverem melhor. Nessa lógica "o conhecimento da Tecnologia Assistiva e os serviços de apoio passam a ser fundamentais para o processo de inclusão escolar".

Poderíamos dizer que a palavra chave captada durante nossas observações foi cumplicidade:

> PR-10. É essencial, como tem muitos alunos em sala de aula, não tem como sentar sempre perto do aluno com necessidades especiais para fazer e desenvolver as atividades, é de suma importância, imprescindível. O auxiliar é uma ponte entre o aluno e o professor.

PR e AAE uniram-se por uma causa, com objetivos comuns. Percebemos que ambos os profissionais encaravam o desafio da integração dessa criança PAEE no contexto escolar. A interação estabelecida entre esses profissionais permitia que o aluno PAEE fosse além de suas dificuldades:

> PR15 - Essencial, se fosse somente o professor para cuidar de toda a demanda necessária, não seria possível.

Um dos dois profissionais estava sempre buscando meios de incentivo para que essa criança continuasse participando, se envolvendo por inteiro com a turma e as atividades. Sentimos também que um profissional sempre tinha um incentivo para o outro quando dúvidas, descrenças ou desânimos os assombravam e, sobretudo quando recebiam comunicados dos pais com cobranças, críticas e reclamações. Pudemos vivenciar durante a observação o AAE8 e o PR11, discutindo sobre um bilhete da mãe da criança PAEE, escrito na agenda escolar. A conversa foi rápida, no corredor da sala de aula, enquanto os alunos formavam fila para se dirigirem à biblioteca. Ambos discutiram juntos a estratégia de resposta e conduta para o caso em especifico. Foi possível perceber que ambos tinham conhecimento do que se tratava, eram cumplices da situação e tinham o mesmo desejo em resolver a questão.

Vivenciamos durante toda a observação demonstrações de afeto, carinho e consideração dos profissionais de inclusão em relação às crianças PAEE. Foi possível percebermos uma conduta séria, responsável e até mesmo amorosa. Esse carinho expresso pelos profissionais mostrou-se contagioso, e era notável como as outras crianças da turma demonstravam total empatia, proteção e respeito para com o aluno PAEE. Eram preocupados, solícitos e muito amáveis. Pareceu-nos formar uma nova geração, já preparada para a diversidade. A inclusão de modo algum nessa escola desencadeava problemas graves de disciplina. Não sabemos dizer ao certo como se estabeleceu tal prática de respeito e aceitação aos comportamentos às vezes mais agitados, ruidosos, ou afoitos de certos alunos PAEE. Mas cada turma lidava com maestria diante dessas particularidades. Isso pode ser sentido mesmo nos intervalos, recreios e pelo pátio da escola.

O AAE12 durante nossa observação obteve apoio irrestrito da turma, já que seu aluno (autista e hiperativo) tentou inúmeras vezes fugir da sala. A empatia dos alunos com essa criança nos chamou a atenção, a mesma era querida por todos e a turma não se incomodava com as atitudes da mesma, nem quando envolvia certa rebeldia, barulhos e distrações inerentes a sua condição. O depoimento da CP2 e da PR14 confirmam nossas impressões:

> CP2 - Na escola nunca teve caso de bullying com o aluno de inclusão, percebe o quanto todos querem ajudar, todos se preocupam e que muitos professores têm estudado a respeito, feito cursos, correndo sempre atrás. A relação com os pais tem melhorado muito também à medida que o tempo passa.
>
> PR14 – A escola municipal dá de dez a zero nesse envolvimento. Minha filha é de escola particular e me conta coisas. Ela fica irritadíssima (a PR14 relatou casos de bullying presenciados pela filha) ... então, a escola municipal tem esse carinho, aqui eu sinto também. Eles se respeitam. A gente buscando uma alternativa para orientar, para melhorar. A coisa que mais me encanta agora, até das apresentações da escola integrada eles estão participando. Não tem como você não se emocionar.

Percebemos também que os outros funcionários da escola lidavam com muita naturalidade diante dos comportamentos diversos dos alunos PAEE. Estabeleciam uma convivência natural, interessada e afetuosa com essas crianças. Pareceu-nos que essa escola entendia a verdadeira proposta da inclusão já defendida por Mittler (2003). O autor entendia que a educação inclusiva seria aquela que ao se basear em

um sistema de valores, fosse capaz de permitir a todos os envolvidos **a sensação de bem-vindos**, e que ainda fosse capaz de celebrar a diversidade (grifo nosso).

Durante as observações também tentamos perceber como as questões pedagógicas eram tratadas em relação às crianças PAEE. Em seus depoimentos os AAE relataram que os PR assumiam com responsabilidade a parte pedagógica em relação aos alunos PAEE. Esses professores procuravam identificar as dificuldades de cada aluno PAEE a fim de perceber suas capacidades e limitações. Com isso podiam assumir a condução de uma metodologia específica para essa criança. Caso fosse possível, a criança acompanharia a turma tendo sempre o AAE por perto para auxiliar no que fosse necessário. Ou caso não fosse possível o acompanhamento dessa criança em relação às atividades da turma, o PR orientava o AAE com atividades diferenciadas para que essas fossem repassadas à criança. Essas questões sobre a flexibilidade do currículo foram discutidas mais a fundo no próximo tópico.

Durante as observações notamos que os AAE eram munidos de informações por parte do PR, mas quando necessário recebiam novas orientações para adequar algumas atividades. A criança PAEE acompanhada pelo PR12 e AAE9 recebia conteúdos diferenciados, pois a mesma além de dificuldades cognitivas também apresentava dificuldades motoras. A AAE9 ficava ao lado da criança monitorando as atividades e quando necessário auxiliava na coordenação motora (segurar o lápis, posicionar a folha...). Durante nossa observação a criança mostrou-se tranquila, observadora, e feliz com a presença dos colegas. PR12 e AAE9 trocaram olhares cúmplices e de apoio durante a aula. Em outra turma o AAE6 acompanhava a criança PAEE em toda a realização da atividade. Essa criança diagnosticada com autismo, às vezes tornava-se um pouco rebelde, inquieta e o AAE6 precisava impor certos limites e chamá-la de volta à participação da aula. O PR15 dessa mesma aluna nos informou que ela acompanhava as mesmas atividades da turma e fez questão de nos mostrar os cadernos com as atividades feitas pela sua aluna. Em mais uma turma observada, presenciamos o PR4 durante a aula interrogar várias vezes o AAE4 sobre a criança. Esse PR4 foi até criança para intervir junto com o AAE4 e oferecer mais recursos para que ela desenvolvesse as atividades (as mesmas da turma). A criança lidava bem com os comandos de ambos.

Foi possível observar o interesse dos profissionais em levar as crianças PAEE a avançar de alguma forma em suas dificuldades, fosse evoluindo na parte motora,

cognitiva ou na socialização. A PR14 e AAE6 foram provas desse empenho. Durante a observação na turma desses profissionais, o aluno sem um diagnóstico preciso, mas com fortes características de autismo (essa criança tem outro irmão com autismo na mesma escola em outra turma), desafiava tanto PR14 e AAE6. Ambos profissionais durante a observação tentaram inúmeras vezes fazer o aluno participar, mas o mesmo desistia o tempo todo, necessitando de incentivo constante. Essa criança segundo a PR14 faltava muito, assim como o seu irmão de outra turma. Isso gerava uma inconstância na construção do vínculo da criança com a escola e consequentemente com o seu avanço na interação social e na própria aprendizagem. Pudemos perceber que PR14 e AAE6 percebiam bem a situação dessa criança, e que ambos tentavam a todo custo tornar o dia dessa criança proveitoso.

Na turma da PR1 e AAE3 encontramos uma criança diagnosticada com paralisia facial. Sua PR e AAE demonstraram uma sintonia promissora e percebemos que ambas sabiam bem sobre as potencialidades da criança e juntas se envolviam na busca de adequações para o melhor desenvolvimento da mesma. Presenciamos as duas profissionais discutindo meios de mostrar para a mãe da criança a importância da regularidade do sono. A criança vinha constantemente dormindo durante as atividades e as duas já haviam descoberto que a criança dormia tarde, devido a compromissos religiosos. Foi notável o entrosamento das profissionais e a consideração da PR1 com as opiniões da AAE3, sem se colocar em um nível de hierarquia que poderia distanciar ambas de um objetivo comum. A parceria entre os profissionais de inclusão dessa escola foi perceptível, mesmo que não tenhamos identificado sistematizações, rotinas e regularidades.

Sobre o aluno PAEE, vimos que o mesmo lida diariamente com esses dois profissionais, mas é quase que automático que o mesmo crie uma relação de simbiose com o seu AAE. Muito deles demonstraram ter esse profissional como referência e necessitavam da presença constante do mesmo. Esses alunos mais dependentes, quando longe dos AAE ficavam perdidos e podiam ficar muito retraídos ou apresentar certa rebeldia diante de outros adultos. A escola devido a esses fatos colocou em discussão qual seria o tempo ideal que um AAE deveria ficar no acompanhamento de um mesmo aluno. Esse profissional às vezes seguia o aluno no ano seguinte, o que vinha demonstrando na prática uma enorme dependência da criança para com o mesmo. As crianças mais retraídas demonstravam dificuldades de relacionar-se com os colegas, lançando sempre o auxiliar como uma ponte nessa convivência. A

discussão não foi encerrada enquanto permanecemos na escola. Percebemos que havia ainda a falta de um consenso por parte de todos os envolvidos. Não houve uma pergunta específica sobre esse laço criado entre a criança PAEE e o AAE, mas durante as entrevistas alguns depoimentos surgiram:

> PR3 - ... eles (as crianças) obedecem e criam um laço com o auxiliar...
>
> PR5 - A criança cria um laço com o auxiliar, criando uma certa dependência. Colocando dois lados, se é bom ou se é ruim para a criança, pois pode ter a mudança de ambiente do aluno, criando um transtorno para o mesmo.

Era notável ver os AAE demonstrarem satisfação por vivenciarem os alunos PAEE se desenvolverem em termos de autonomia e independência. Nove entre os doze AAE mencionaram explicitamente a palavra autonomia ao se referirem sobre a sua função em relação ao aluno PAEE. Expressaram com alegria cada conquista da criança. Durante as observações relataram as diversas atividades que viram a criança passar a realizar sozinha, como ir ao banheiro, subir escadas, usar os talheres... O orgulho era nítido e incentivam as crianças a irem sempre além. Questionados, disseram ter prazer em perceber que algumas crianças poderiam tornar-se mais independentes, mais aptas a lidar com o mundo e julgavam isso como uma obrigação de sua função. Na visão de Stainback e Stainback (1999), os valores obtidos pela educação inclusiva não se limitam apenas aos fatores relativos a aprendizagens cognitivas, vão além, sendo vantajosos para o desenvolvimento de atitudes que serão propícios a independência da criança PAEE. Segundo os autores, essas crianças também ganham ao adquirir novas habilidades sociais, preparam-se para a vida em comunidade, podendo minimizar os aspectos de segregação e isolamento, aumentando a autoestima. Para a escola, os autores chamam a atenção para as probabilidades de um trabalho mais efetivo voltado para a aceitação e valorização das diferenças individuais, citando que essa convivência seria o meio capaz de promover a interação e a formação genuína de amizade.

As observações, mesmo que únicas em cada sala permitiram-nos notar traços marcantes na dinâmica de inclusão dessa escola. Parceria, envolvimento, comprometimento e cumplicidade foram comportamentos percebidos nesse período entre PR e AAE. Os professores demonstravam respeito pelos auxiliares compreendendo a função dos mesmos (às vezes informalmente) e valorizando a presença desses em sala de aula.

A sintonia e a concordância com os objetivos estabelecidos para os alunos PAEE permitiam a essa dupla de profissionais caminharem, mesmo sem as formalidades de reuniões. Seguiam talvez intuitivamente a filosofia de inclusão proposta por Brandão e Ferreira (2013) que diz que a escola deve ter atenção com a criança – todo, e não só a criança – aluno, acreditando e respeitando os níveis de desenvolvimento (acadêmico, sócio emocional e pessoal), proporcionando a mesma uma educação capaz de maximizar todo o seu potencial. Para os autores, os profissionais envolvidos na aprendizagem das crianças PAEE devem ter um olhar amplo sobre o contexto, para entender suas nuances e proporcionar de fato um ensino de qualidade.

5.3. O currículo e a educação inclusiva

No decorrer da nossa pesquisa evidenciamos vários fatores positivos dessa escola em relação a inclusão escolar. O ambiente educacional instigava a convivência com a diversidade, proporcionado a todos um alto grau de empatia com as diferenças do outro. Uma superação do olhar treinado a ver o outro apenas como diferente, trocada pela clareza de percebê-lo em suas potencialidades e no seu direito de estar ali. PR e AAE demosntraram realizar uma parceria em prol do aluno PAEE, mesmo sem uma sistematização e ou formalidade dessa ação. A equipe pedagógica se engajava na melhoria da educação inclusiva, oferecendo suporte aos envolvidos e assistência às famílias. A parte fisica e patrimonial da escola já atendia bem a demanda de seus alunos PAEE. Vários fatores colaborando para a efetivação da educação inclusiva.

Em relação ao currículo, a escola ainda não havia formalizado uma prática para atender aos objetivos reais de uma escola inclusiva. O currículo ainda não se adequava de fato a essa nova heterogeneidade da sala de aula. Adapatações aqui e ali sempre ocorriam, mas de forma individual em cada sala, sem muitas reflexões ou avaliações da eficácia dessa ação. Como ponto de partida para nossa análise sobre o currículo, vejamos o depoimento de Glat (2007), que afirma que a educação inclusiva vai além de uma proposta educacional. A autora considera que escola deve buscar por respostas educacionais que sejam capazes de suprir as necessidades de seus alunos não só em conjunto, mas também atendendo as particularidades de cada um. Com certeza essa afirmação da autora implica na reestruturação dos aspectos

constitutivos. Ela mesmo reconhece que há uma enorme dificuldade nessa nova ordem, de ofertar a todas crianças um ensino de qualidade, sem discriminação a nenhuma delas.

O currículo vem sendo o desafio. Pois a escola pesquisada se divide em oferecer o mesmo currículo a todos, ou o diferencia para o aluno PAEE. Tal postura, adotada por desconhecimento de outras práticas, poderia ocasionar a segregação dessa criança, que mesmo em sala de aula, ficaria separada em outro plano de ensino. Assim a escola não atenderia de fato as propostas da inclusão. Essa discussão sobre o currículo carece de discussões sistemáticas dentro das escolas, para que com estudos e reflexões, esses professores possam sentir-se seguros em tomar outras decisões. Deixamos para esse tópico o relato da EXCP que nos forneceu dados sobre a implementação da escola inclusiva nessa escola . Em seus depoimentos, ela falou-nos tambem a respeito de como a escola lidava com o currículo no dia a dia para incluir a crianças PAEE. Seu depoimento confirma a prática da adequação do currículo de forma personalizada:

> EXCP - Quanto ao currículo, a escola sempre se preocupou com a qualidade do ensino. Nos casos específicos dos alunos PAEE, buscamos respeitar os ritmos de desenvolvimento, estimulando-as a partir do ponto em que se encontram, adaptando o currículo em alguns casos e, em outros, buscando atendê-las em suas necessidades de aprendizagem. Dentro do Programa Escola integrada, muitas delas são atendidas num acompanhamento em pequenos grupos, no horário extra turno, através do PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica. Esse trabalho é mais voltado para o atendimento em alfabetização e matemática. Quando há indicação as crianças são acompanhadas por um monitor de inclusão durante todo o horário escolar. As turmas de surdos têm acompanhamento de um instrutor de LIBRAS também surdo e de professoras intérpretes que dominam LIBRAS.

Pelas observações nas turmas com alunos PAEE, percebemos que a escolha do currículo para nortear os conteúdos em sala de aula, eram ditadas pelas PR. Através das entrevistas com as 16 PR vimos que todas se baseavam por diagnósticos[8] feito no ínicio do ano letivo. Esses diagnosticos levavam em consideração o grau de dificuldades dessas crianças em relação ao currículo pre determinado para a série atual do aluno. Avaliando exercícios feitos pela criança, laudos trazidos pelas famílias, ouvindo o professor do ano anterior e até mesmo o AAE, a PR decidia se o aluno PAEE seguiria os mesmos conteúdos da turma ou se a mesma receberia atividades

[8] O termo é usado pelos professores para nomear a série de atividades que aplicam no início do ano letivo para classificar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno.

diferenciadas durante a aula. Ouvimos durante as entrevistas alguns posicionamentos sobre essa decisão de diferenciação ou não dos conteúdos da grade curricular para a criança PAEE:

> PR3 – Como eu defino? Eu já estou no terceiro ano né! Eu cheguei as meninas (professoras) já conheciam os meninos. Então elas já foram me falando: ela dá conta se tiver acompanhamento, a outra não consegue fazer nada... Ah, primeiro eu quero saber antes. Eu pesquiso antes. Quando é o primeiro ano não. Ai eu vou ter que ver como ele é, observar o menino. Mas só depois que eu vou saber.
>
> PR4 – Normalmente, dependendo do nível dele a gente faz um momento de conteúdo diferenciado e um momento com a turma. Pra ele não ficar muito deslocado. Mas as questões, por exemplo de linguagem e de escrita é mais específica.
>
> PR10 - Primeiro é feito um diagnóstico inicial, baseado nos relatórios, em conversas realizadas com a família e com os profissionais que acompanham o aluno, (o aluno que está na sala da entrevistada nesse ano tem paralisia cerebral). Então eu avalio qual parte do cérebro foi afetada e com base nisso, traço habilidades para tratar com o aluno.

Algumas dessas professoras preocupavam-se ao oferecer atividades diferenciadas, que as mesmas fossem na área do conteúdo que estava sendo transmitido ao restante da turma. Acreditavam com isso, manter a criança conectada ao processo educativo da classe. Era o caso da PR5 que disse sempre aplicar atividades da sua disciplina (Língua Portuguesa), mesmo que diferentes das atividades da turma, ao seu aluno PAEE:

> PR5 - Como eu já conheço o menino (a professora dá aula em dois turnos), por exemplo, o caso do aluno x, eu não pensei em oferecer a ele nada que fosse parecido com o da turma. Mas que fosse assim, que tivesse a ver com o que eu trabalho. Eu trabalho Língua Portuguesa. Eu não concordo com ele estar na sala e não fazer nada que não tenha a ver com alfabetização e letramento. Eu acho que ele tem que fazer alguma coisa. Que seja colagem, recorte, adequada a disciplina.

A PR5 como professora de Língua Portuguesa, do 1º turno, trabalha em duas turmas. Para o aluno da outra turma ela adota outra opção em relação ao currículo:

> PR5 – Quando é um menino, por exemplo, como o aluno Y. Você vê que é um menino que consegue acompanhar o conteúdo. Talvez não a quantidade, mas o conteúdo ele consegue acompanhar. Então eu não sei, eu defino isso quando eu conheço o aluno mesmo. Mas já trago também a experiência de que eu conheço eles da tarde (2º turno de trabalho).

Todas as 16 PR ressaltaram que acompanhavam os alunos para identificar se eles conseguiam desenvolver as atividades diferenciadas, caso contrário faziam mudanças sempre que necessário. Embora não soubessem de fato o caminho mais seguro, essas professoras arriscavam-se, na tentativa de efetivar a inclusão. O depoimento da PR6 demonstrou os caminhos percorridos na tentativa de integrar de fato o aluno PAEE na turma a qual a mesma estava inserida:

> PR6 – Em princípio a gente tem por hábito fazer atividades diferencidas. Até para você observar. Mas eu conversei com a mãe, e pela primeira vez eu não fiz. Comecei,mas parei. A mãe disse que na escola anterior, UMEI, o caderno dele não tinha nada no fim do ano. Pouca coisa registrada, e ela ficou muito triste. Ai eu falei com ela que ia fazer uma experiência. Como estava trabalhando com a alfabetização, ia trabalhar com a criança num nivel mais lento pra ver se ele acompanhava. Preparei material manipulativo, letras móveis, jogos de memória. A AAE7 fez uma caixa com coisas que ela guarda pra ele. A gente começou assim. Ai, eu vi que ele dava conta de algum tipo de registro. Começamos junto com ele, pra não cansar, até ele ir adaptando. Deu certo. Hoje raramente ele se recusa a fazer...

Essas professoras demonstraram estar bem intencionadas. Procuravam uma forma de incluir o currículo geral da turma na rotina da criança PAEE. Consideravam como uma forma de não impedir o acesso dessas crianças ao conhecimento acadêmico. Para dar segurança aos PR a escola agora inclusiva, deveria permitir aos profissionais se arriscarem mais. Acreditar que os conteúdos selecionados pelo currículo deveriam ser provedores de princípios e valores que representassem significados para toda e qualquer criança e não só aquela PAEE. Como afirmou Pletsch (2017), “é possível afirmar que, quanto mais possibilidades e recursos forem oferecidos aos sujeitos com deficiência, **a partir de mediações docentes qualificadas**, maiores e mais ricas serão as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento” (grifo nosso).

Essa atitude das PR em diagnosticar os alunos no inicio do ano foi confirmada pelos AAE. Entre os doze AAE, onze deles disseram que ápos essa verificação, as PR direcionavam as atividades que eles deveriam aplicar no dia a dia para os alunos PAEE. Apenas a AAE4 mencionou que não recebia orientação do PR. A AAE9 afirmou que, depois de receber instruções da PR, buscava atividades também com outros AAE. Os AAE4, AAE5 e AAE7 disseram também buscar auxílio para as atividades diretamente com a coordenação. Através da AAE1 e AAE3 percebemos bem essa dinâmica da escolha do conteudo/atividades a ser ofertada à criança PAEE. Ao serem

interrogados sobre a definição do currículo em relação as crianças PAEE e sobre as atividades para esses alunos, disseram:

> AAE1 – Logo no inicio do ano. Porque a professora pelo tempo e pela formação dela, ela sabe que o aluno específico não dá conta de acompanhar a turma. Então automaticamente é feito atividades específicas pro aluno. Mas nós temos o caso também de crianças especificas que não querem fazer nada.Que é o caso do aluno x. Não quer fazer nada. Você ministra uma atividade pra ele, ele joga no chão: não quero, não quero... Aí a gente vai pra outras atividades, sem ser pedagógica, um jogo, uma brincadeira, um livro. Ele gosta muito de ouvir história.
>
> AAE3 – A princípio o professor faz um diagnóstico com todos os alunos. No caso dessa criança comprometida, é o professor que geralmente toma frente pra poder fazer atividades diferenciadas.As vezes o professor pergunta: -- você acha que ela dá conta? Aí a gente tem autonomia nessa questão.Eu não passei por todas as professoras, mas as que eu já peguei, são elas que fazem as atividades diferenciadas. Ela dá um direcionamento,algumas confiam plenamente no nosso trabalho e já deixam a gente mais à vontade. Antes a gente até preparava atividades, mas a direção pediu que fosse diretamente pelo professor. Aí a professora prepara alguma coisa, tentando trazer a criança pra dentro da sala de aula, mesmo que ela não acompanhe diretamente a turma.

Se o currículo da escola não vem atendendo a maioria de suas crianças e por vezes ser alheio à cultura e realidade das mesmas, em relação à criança PAEE, a situação é ainda bem mais complexa. Para Silva (2008), a escola não deve abandonar a sua função principal de produção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades de todos os seus alunos. Tudo isso, segundo a autora, deve continuar, mas sem discriminações, atendendo a todos os alunos, inclusive os que possuírem alguma necessidade especifica. Silva (2008), afirma que a escola tem por prática categorizar as pessoas de acordo com suas definiçoes próprias, o que leva muitas vezes a depreciações ocasionando o estigma da diferença. A autora, diz que pela incapacidade dos educadores em avaliarem as potencialidades de uma criança PAEE, eles vão ao oposto, ressaltando as diferenças, e estigmatizando esse aluno que forçosamente terá menos chances reais de aprendizagem. Essa postura muitas vezes colabora para a segregação dessa criança, mesmo estando presente na classe:

> PR11 - Geralmente ele tem um conteúdo diferente dos demais alunos, no início faço o diagnóstico observando e faço o material necessário para o nível em que o aluno está.
>
> PR12 – Vai de acordo com o aluno mesmo e o grau de compretimento dele.

Na turma da PR16 e AAE7 com dois alunos PAEE, presenciamos tentativas diferenciadas de uma mesma professora para incluir o currículo na rotina dessas crianças. A primeira criança PAEE acompanhava a turma em quase todas as atividades e conteúdo. Enquanto observávamos, visualizamos a mesma realizar a mesma atividade que a turma fazia. A PR16 discorreu orgulhosa sobre o capricho da criança, o seu envolvimento com as atividades. Mencionou que na disciplina de Matemática, diferenciava as atividades dessa criança, oferecendo a mesma um livro da série anterior e que a AAE ficava junto para ajudá-la em suas dificuldades. E de fato o AAE7, acompanhava a criança que realizava o que era proposto. Percebemos que a AAE7 já sabia de antemão como proceder com essa criança, seguindo os acordos estabelecidos com a PR16. A segunda criança tinha um relato de atrasos e faltas constantes. A mesma ficava alheia ao que se passava e não seguia as ordens dadas pela PR16 e ou AAE7. Nessa observação presenciamos a mesma se recusar a guardar um pirulito para o momento do recreio, desconsiderou as ordens e não se envolveu com as atividades. Essa criança não seguia as atividades da turma e nem mesmo outras atividades (selecionadas pela professora), passava pela sala sem um envolvimento maior. Cada aluno PAEE é um ser ímpar e lidar com essas particularidades não é uma tarefa simples. Seja qual a deficiência do aluno PAEE, PR e AAE devem ter ciência que todos têm um potencial de aprendizagem que pode se diferenciar em ritmo, expectativas, estilos e motivações. Essa necessidade de respeito às diferenças individuais já havia sido pontuada na Declaração de Salamanca (1994) que dizia também sobre a necessidade de oferta de aprendizagem às crianças juntamente com seus pares:

.

> O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994).

Acreditamos que por não possuir uma postura definida sobre as diretrizes curriculares, a escola pesquisada ainda convivia com atitudes particulares por parte dos PR. Essas particularidades se limitavam a oferecer ou não o mesmo conteúdo à

criança PAEE. O foco dessas escolhas era a criança, mas de uma maneira isolada. O que ela necessitaria lhe seria ofertado sem levar em consideração a classe como um todo, que talvez pudesse interagir diante do currículo, transformando o mesmo acessível a todos. Então, baseada no diagnóstico feito pela PR, a criança PAEE acompanharia a turma durante as atividades ou executaria junto com o AAE atividades diferentes durante sua permanência na sala de aula. Essas análises eram feitas também por essas PR:

> PR7 - Geralmente quando pego a pasta do ano anterior e avalio, vou tentando seguir o que já aprendeu e quando necessário mudo a atividade.
>
> PR14 - Quando vejo que não está funcionando o entendimento, adequo quando necessário, mudando a estratégia de determinada atividade.
>
> PR16 – Quando eu converso com o pessoal de inclusão no início do ano eu já sei o que ele dá conta, se ele consegue seguir a turma. Sempre procuro por isso, para saber se ele vai conseguir ou não ... dou outra atividade se não conseguir acompanhar.

O AAE muitas vezes, como foi constatado durante as observações, recebia do PR as atividades diferenciadas e orientação de como trabalhá-las. Muitos dos AAE também buscavam outras fontes para ampliar o arsenal de atividades com a coordenação, com outras professoras ou mesmo com seus pares. Alguns lançavam mão de jogos pedagógicos do acervo da escola, e outros como já mencionamos, confeccionavam material para trabalhar com a criança. O AAE12, quando observado fazia com o aluno uma atividade preparada por ele, que obteve o aval da PR5. A criança montava um quadro com letras móveis, formando palavras. Nesse momento o AAE12 demonstrou conhecer bem a criança que acompanhava. Informou-nos sobre seu diagnóstico, suas particularidades, gostos e fobias. Descreveu como tratava a mesma da entrada à saída da escola.

Mesmo que com as melhores das intenções, não caberia aos AAE decidir, sobre as atividades a ser direcionadas à criança PAEE. Dentro de suas atribuições não constam atuações especificas da função de professor, como escolher e ou preparar atividades para os alunos. Veremos mais sobre essa questão durante nossa reflexão sobre a formação do AAE no tópico 4.4.2. Essa conduta de delegar ao AAE a tarefa da construção das atividades, ou permitir várias intervenções do mesmo sem acompanhamento do professor foi demonstrada durante a entrevista apenas pela AAE4.

> AAE4 – Quando eu recebo alguma orientação é da coordenação. Eu quase não tive ajuda dos professores em relação aos meus alunos esse ano. Não me passaram atividade, eu tive que correr atrás.

Os outros onze AAE mencionaram buscar e sugerir atividades apenas para enriquecer as escolhas prévias das PR. Frisaram que sempre buscavam o aval das mesmas, a fim de concluir se haveriam benefícios com essa nova atividade. No geral, segundo esses AAE, as propostas por atividades ficavam mesmo a cargo dos PR. Percebemos que eles contribuíam com novidades, sem ultrapassar os limites de suas atribuições.

Essa perspectiva, onde a conduta principal era se criança devia seguir ou não os conteúdos da turma, deixava a escola pesquisada em dificuldades para avançar no significado pedagógico da inclusão e tornava o currículo, claro que sem essa intencionalidade, um agente segregador. Citamos Marin, Braun, (2013, p.56, apud PLETSCH, 2017, p.273) que nos diz mais sobre essa situação ainda muito recorrente nas escolas inclusivas.

> Não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que a sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento. (MARIN; BRAUN, 2013, p. 56).

Essa conduta pode ser vista também no depoimento destas PR que se sentiam inseguras em relação a uma flexibilização do currículo e não sabiam como avançar.

> PR1 - Parte da própria criança, primeiro de uma atividade e um tempo, para observar como o aluno vai desenvolver e com o tempo a gente decide se é possível ou não que o aluno acompanhe a turma.
>
> PR2 – Observando o aluno, assim no primeiro mês já dá pra perceber se consegue acompanhar a turma...aí outras atividades.
>
> PR13 - É decidido somente com o tempo, quando ele é inserido na turma vai observando.

Voltando à Silva (2008), percebemos que a escola precisa dar à criança a possibilidade de ampliar as suas potencialidades e deveria fazê-lo sob uma dinâmica didático-curricular que proporcione também ao aluno PAEE a participação e envolvimento nas atividades diárias. Essa nova postura, segundo a autora, permitiria

às crianças PAEE tentarem aprender o mesmo que as demais crianças aprendem. O professor seria o mediador desse processo de ensino-aprendizagem, sendo livre para adequar o ensino com mais recursos e dinâmicas, a fim de permitir a essas crianças a assimilação de novas habilidades. Lembrando também, que esse professor ainda conta com a parceria do AAE para auxiliá-lo em atitudes mais diferenciadas. Lembrando que os professores são amparados por lei, para se *aventurarem* em oferecer um conteúdo mais flexível. A LDB 9394/96 em seu artigo 59 possibilita a escola uma nova forma de se construir o currículo quando diz que assegura aos alunos PAEE "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, e organização específicos, para atender as suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Em outras salas observadas identificamos outras crianças PAEE que seguiam as mesmas atividades e conteúdo da turma. A PR3 e AAE5 relataram que a criança acompanhava o mesmo conteúdo da turma, mas precisava ouvir os comandos do AAE5. A AAE5 incentivava a aluna a buscar as respostas evitando oferecer a solução pronta. Já a criança (diagnosticada com autismo) da PR6 e AAE7 seguia as mesmas atividades da turma e aceitava os comandos tanto da AAE quanto do PR6, mas permanecia o tempo todo em silêncio, não se pronunciou verbalmente durante o tempo em que lá estivemos. A criança da turma do PR8 e AAE2 também acompanhava os conteúdos da turma com pequenas adaptações. O AAE8, permanentemente ao seu lado, ia modificando os comandos para que a criança conseguisse entender melhor e avançar na atividade.

Pelo que percebemos a escola pesquisada deveria ampliar as discussões sobre currículo, para que a flexibilização curricular fosse positiva no processo de aprendizagem das crianças PAEE. Ao aceitarem uma nova proposta, levariam o currículo a considerar a realidade da comunidade escolar onde essas crianças estavam inseridas. Silva (2008) aponta que o currículo passaria a ser internalizado pelas crianças, sendo compreendido e não apenas memorizado para avaliações e exercícios. Essa nova postura segundo a autora, permitiria metodologias ativas e variadas, reorganização de ações para garantir uma aprendizagem mais significativa a todos. Nessa discussão acerca do currículo, a escola pesquisada precisava entender de fato a diferença entre adaptações e adequações curriculares, para poder atuar de forma eficaz na aprendizagem dos alunos PAEE:

> Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante. (PCN/1998, p.33)

Se a proposta da educação inclusiva passa pelo veto da segregação, adaptar o currículo não é a medida apropriada para se evitar isso. Só a adaptação curricular não basta, pois, a medida é restritiva. Uma proposta coerente a essas novas exigências da escola inclusiva supõe mais adequações no currículo, permitindo assim o uso de mais criatividade e dinamismo. Para corroborar essas ideias vejamos as considerações de Pletsch (2017) que diz que apenas diferenciações curriculares podem levar ao empobrecimento ou limitação dos conteúdos. Essa medida feriria a todos os alunos da escola. A autora sugere não só a remodelação dos currículos, mas também a revisão de estratégias e recursos tecnológicos para de fato promover a participação dos alunos PAEE junto aos demais. Essas medidas poderiam oferecer condições de equidade às crianças com as mais variadas dificuldades, indo além das práticas pedagógicas, alcançando a aprendizagem também em níveis sensoriais e facilitando a assimilação por parte dos estudantes.

Diferenciar os conteúdos e as atividades a ser ofertadas à criança PAEE, realmente foi a medida mais adotada nessa escola. Mais um exemplo foi o caso da criança da turma da PR13 e AAE11. Essa criança com suposto diagnóstico de paralisia cerebral grave, era cadeirante, não possuía autonomia de movimentos simples e não era capaz de obedecer aos comandos rotineiros. Ficava em sala, com atenção total da AAE11 que propunha jogos, atividades e ou objetos que apelassem para o desenvolvimento sensorial. A dependência quase que total dessa criança, exigia do PR13 e do AAE11 uma postura diferente do restante que vimos em outras turmas. A tarefa de ambos era difícil, pois envolver essa criança demandava uma atenção redobrada e muito bem elaborada. Durante essa observação fomos informados que os AAE de uma criança cadeirante eram trocados a cada ano devido ao esforço físico que era demandado nesses casos. A AAE11 relatou que a troca de fraldas e ou sondas exigiam além de conhecimento e habilidade, também força física. Para evitar o adoecimento desses profissionais, um revezamento com as crianças cadeirantes foi proposto. Os AAE dos alunos cadeirantes que acompanhamos demonstraram uma relação mais próxima da família. Disseram precisar saber muito das condições físicas desse aluno para não se arriscarem em atitudes que pudessem

comprometer a saúde dos mesmos. Abaixo seguem depoimentos colhidos durante as entrevistas (quando sondamos sobre suas funções e atribuições), de AAE que acompanhavam alunos cadeirantes:

> AAE3- Nessa questão eu penso que tudo que essa criança resolver, parte dessa responsabilidade é minha. As questões até mesmo dos cuidados de higiene, tudo isso é a gente que tem que fazer mesmo. Mas eu procuro ir além... hoje eu acho que a minha função é zelar fisicamente, integralmente por aquela criança. Os pais confiam, até então eu não tinha percebido essa dimensão de confiança, eles nos têm como parceiro mesmo. A gente acaba até mesmo exercendo aquela função de pai e mãe.
>
> AAE11 - Nossa! Primeiro eu acho uma responsabilidade muito grande, porque às vezes a gente faz o papel de mãe. Às vezes eu acho que eu percebo coisas que às vezes a mãe não percebeu, eu já até falei isso para elas. Elas falam: - eu não percebi isso aí. Elas chegam e falam comigo você estava certa. Eu acho muito importante o que a gente faz é muita coisa, tanta coisa. É princípios, educação, ajudo nas atividades e brincadeiras, alimentação e rotina.

Continuando as observações, presenciamos mais um caso do não acompanhamento dos conteúdos e atividades por parte da criança PAEE. A criança acompanhada por esses dois profissionais, o PR5 e o AAE12 era diagnosticada com Autismo e Hiperatividade. A criança tinha dificuldade de concentração e seu AAE ficava atento o tempo todo, para evitar que a criança se machucasse. Mesmo com essas particularidades o PR5 relatou que se sentia responsável em adequar as atividades para a criança em correspondência com a disciplina que lecionava (no caso Língua Portuguesa). No momento da observação a criança montava, no fundo da sala com o AAE12, um painel relacionando figuras e nomes. Nesse período o AAE12 teve que chamar o aluno de volta a atividade várias vezes para a continuação. A criança parecia esperar uma mínima distração do AAE para sair de perto e andar pela sala ou tentar sair dela. O AAE12 relatou-nos uma imensa preocupação com estabelecimento de uma rotina para essa criança. Em outras turmas de crianças com autismo também percebemos essa preocupação e notamos que esse AAE12 era referência para os outros AAE quando o assunto era autismo. Esse profissional demonstrou ter pesquisado sobre o assunto e o que havia assimilado sobre o estabelecimento de rotina mais definida para uma criança com autismo, norteava todo o seu trabalho e consequentemente o dos colegas.

A criança acompanhada pelo PR9 e AAE3, também não acompanhava as atividades da turma. O PR9 definiu estratégias diferenciadas para essa criança que

contava com o compromisso da AAE3 que lhe preparava atividades diferenciadas sob sua supervisão. Diagnosticada com Lisencefália[9], a AAE3 direcionava as atividades para reforçar estímulos sensoriais da criança. A AAE3 com formação em Pedagogia se destacava dos demais AAE. Discorria sobre a síndrome da criança, sabia das características, limitações e demonstrava estar sempre em busca de atividades que pudessem auxiliar no desenvolvimento da mesma. Explorava ao máximo todas as oportunidades de aprendizagem com a criança. Fez questão de nos mostrar o material que preparava para a aula, e durante a observação apresentou um jogo confeccionado por ela mesmo, onde a criança poderia identificar as letras do próprio nome. Atividade que a criança realizou com êxito enquanto estávamos nessa sala. Disse que também utilizava o acervo didático da escola. Pontuou que sempre buscava o aval das professoras para qualquer atividade e era flexível às mudanças propostas pelas mesmas. A AAE3 disse durante nossa observação que tinha apoio constante das professoras e que não se sentia só em sua função, mas que na verdade sentia liberdade para opinar, e sugerir ações a favor da criança. Deixou claro o seu desejo de entrar para a carreira do magistério.

O PR e AAE precisavam reconhecer cada aluno PAEE como único e que essa criança responderia diferentemente às ofertas de aprendizagem. Quando o AAE11 ofertava à criança com paralisia cerebral estímulos sensoriais, ele intuitivamente considerava as particularidades dessa criança e demonstrava acreditar que existia sim, um potencial para aprendizagem. O oferecimento de múltiplas formas de ensino exigirá dessa escola e de todas as outras, uma reorganização dos moldes padronizados das salas de aula. Os outros alunos cada vez mais deverão participar e cooperar. Esses espaços coletivos serão campo fértil para aprendizagem. Plestch (2017) nos alivia das nossas incertezas ao afirmar que em suas pesquisas verificou que práticas de ensino diferenciadas, com mediações pontuais e significativas foram capazes de propiciar às crianças PAEE mais apropriações do conhecimento. Essa falta de conhecimento deixa PR e AAE inseguros e com dificuldades para realizar essas ações mais eficazes citadas por Plestch, para que a aprendizagem dessas crianças e a sua inclusão se efetive.

---

[9] **Lisencefalia** significa “cérebro liso”, ou seja, a falta de sulcos e reentrâncias que observamos em um cérebro normal. Este defeito é causado por uma falha na migração dos neurônios durante a formação do embrião e traz, como consequência, graves anomalias neurológicas.

Na turma da PR1 e AAE3 encontramos uma criança diagnosticada com paralisia facial, essa criança seguia as atividades da turma, menos na disciplina de Matemática para a qual a professora e até mesmo a AAE preparavam material concreto para o melhor entendimento da criança. A AAE3 falou-nos com orgulho das independências comportamentais que essa criança já havia adquirido. Ficava ao seu lado monitorando a atividade e intervindo somente quando necessário.

A possibilidade de flexibilização curricular existe e serviria muito bem para promover a melhor integração da criança PAEE com os seus pares da escola regular. A tarefa exige reflexões, cooperação de toda equipe pedagógica da escola e mudanças de paradigmas. Para nos encorajar a essa busca vejamos a citação de Rego (2016), que nos afirma que somos capazes de superar a lógica das adaptações curriculares. A construção desse currículo deve assegurar que o mesmo aborde uma perspectiva viável de articulações entre o conhecimento do ensino especial ao ensino dos conteúdos comuns.

Devemos não perder de vista que o currículo tem como fim a ampliação dos conhecimentos, das experiências de vida, da valorização dos caminhos da aprendizagem, sem distinção de sexo, raça, religião e ou diferenças individuais. Esteban (2004) propõe que a escola deveria caminhar para uma prática curricular que dialogue não apenas com as diferenças, mas com a homogeneidade de igualdades e de direitos. A escola deve habituar-se a prática diária da inclusão e garantir a todas as crianças, indiferente de suas particularidades, o acesso à educação e aprendizagem.

As PR da escola pesquisada trabalhavam na perspectiva de tentar, através do currículo pré definido, propiciar a aprendizagem aos alunos PAEE. O entrave nesse quesito, parecia ser pelo receio por parte desses professores em flexibilizar o que estava posto. Para evitar essa segregação na hora do aprender, entre as crianças e as crianças PAEE, a escola deveria incentivar a participação dos professores na confecção desse currículo, para que o mesmo adquira uma nova dimensão, capaz de propiciar a aprendizagem a todos sem distinção. Tendo a responsabilidade de construí-lo, professores entederiam, que a eficiência de um currículo não está na capacidade de oferecer respostas prontas e concluídas, mas sim na sua aptidão para propiciar a discussão, a reflexão e a construção de uma conclusão do que se propõe a ensinar.

A escola deveria permitir que o currículo fosse adequado às caracteristicas dessa comunidade, ao momento social vigente, pra que o mesmo seja significativo a todos indivíduos que pertecem à ela. Os educadores com auxilio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, Nº 2, 11 de fevereiro de 2001), podem partir para a flexibilização do currículo de modo a prover a inclusão verdadeira dos alunos PAEE, evitando assim a segregação promovida quando um currículo é apenas adaptado às diferenças individuais.

> A inclusão é definida como a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL/CNE, 2001).

Essa nova postura do professor em coautor do currículo traria as adequações que fortaleceriam o currículo como instrumento heterogêneo de transmissão de conhecimento a favor da diferença, da diversidade. A adequação supõe o necessário, a equidade no tratamento às crianças de toda a escola. Não é o caso de desconsideração ou negação das diferenças, mas de dinamização de conteúdo, atividades e projetos. Assim cada criança, no seu ritmo, dentro de suas potencialidades deixa o papel de espectador, tornando-se protagonista de sua aprendizagem.

5.4. A formação dos profissionais da escola inclusiva

5.4.1. Formação e formação continuada do PR na escola inclusiva

Em nossa pesquisa obtivemos dados sobre a formação acadêmica e formação continuada dos professores que atuavam na escola. Conseguimos verificar também a experiência dos mesmos em relação à educação inclusiva. Esses dados foram importantes para refletirmos sobre a prática docente nessa nova função inclusiva. A construção e o êxito desse processo, sem dúvidas, passam também pelas habilidades desses professores em lidar com uma nova dinâmica educacional. Os cursos de formação de professores precisam colocar em suas grades curriculares disciplinas que provoquem a discussão sobre os aspectos que envolvem a educação inclusiva, e

junto a isso, inserir teorias acerca do assunto. Esses novos profissionais devem ao sair da faculdade, estarem cientes dessa nova postura que hoje é adotada em nossas escolas. Como apontou Mittler (2003), trata-se de uma escola mais responsiva às necessidades do alunado e que forma seus professores para auxiliá-los a ensinar todos os alunos, e não apenas os considerados PAEE. Sendo essa *nova* escola socialmente e politicamente mais representativa das diversas camadas da sociedade, cabe aos cursos de formação de professores prepará-los para essa nova demanda.

Segundo Nóvoa (1995), é preciso valorizar modelos de formação que promovam a preparação de professores mais reflexivos, que sejam responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional, sendo protagonistas na implementação das políticas pedagógicas. Segundo o autor o investimento pessoal em formações colabora para o desenvolvimento de um trabalho livre, criativo em cima das suas trajetórias e projetos, que formarão a identidade pessoal e profissional desse professor, sendo ele então, produtor de sua própria profissão.

Uma das PR da escola pesquisada passou pela graduação e segundo ela, o assunto inclusão já constava na pauta, mas foi visto superficialmente.

> PR8 – O que eu tive foi uma pequena formação dentro do curso de graduação em Pedagogia, Libras, alguma coisinha só.

Os professores dessa escola, em sua maioria tinha formação em Pedagogia, cinco tinha formação em outras licenciaturas como Psicologia, História, Letras ou Comunicação Social (Quadro 4). Apenas uma das 16 professoras havia concluído o Mestrado.

A experiência com a escola inclusiva se deu na prática para 12 dessas PR, que não tiveram a oportunidade de estudos sobre o assunto em suas formações iniciais.

Quadro 4 - Graduação docente, formação e experiência em inclusão

PR	Graduação	Alguma formação especifica em Inclusão	Experiência com Inclusão antes da implementação na PMBH
PR1	Pedagogia e Mestrado	Não	Somente na prática na PMBH
PR2	Pedagogia	Teve algumas disciplinas no curso de Pedagogia e na Pós-graduação	Somente na prática na PMBH
PR3	Pedagogia	Não	Somente na prática na PMBH
PR4	Pedagogia	Não	Recebeu alunos PAEE antes, mas sem essa nomenclatura.
PR5	Psicologia	Pós-graduação	Somente na prática na PMBH
PR6	Pedagogia	Não	Somente na prática na PMBH
PR7	Pedagogia	Teve algumas disciplinas no curso de Pedagogia	Somente na prática na PMBH
PR8	Pedagogia e Letras	Teve algumas disciplinas no curso de Pedagogia	Somente na prática na PMBH
PR9	Pedagogia	Não	Somente na prática na PMBH
PR10	Pedagogia	Pós-graduação Cursos para surdos e deficiente mental	Experiência com surdos e crianças com síndrome de Down em Clinica Escola
PR11	Letras	Pós-graduação	Recebeu alunos com PAEE antes, mas sem essa nomenclatura.
PR12	História	Pós-graduação	Recebeu alunos PAEE antes, mas sem essa nomenclatura.
PR13	Comunicação Social	Não	Somente na prática na PMBH
PR14	Pedagogia	Pós-graduação	Somente na prática na PMBH
PR15	História	Pós-graduação	Somente na prática na PMBH
PR16	Pedagogia	Não	Somente na prática na PMBH

Fonte: Dados da pesquisa 2018

A maioria das professoras, além de não ter o tema inclusão incorporado em suas graduações, não teve experiências com educação inclusiva em outras esferas. Foi na prática que lidaram com essa realidade. Essa nova dimensão escolar exigiu novas habilidades por parte desses professores outrora tão acostumados com turmas mais homogêneas. De acordo com NÓVOA (1995a), professores devem estar aptos a mudanças constantes.

> Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreendê-la em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam a nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1995a, p.10)

De acordo com o autor podemos dizer que essas professoras com certeza tiveram que se reinventar em seu oficio ali mesmo na sala de aula. O depoimento da PR14, curiosamente demonstra que a mesma considerou a prática mais eficaz do que um curso sobre inclusão:

> PR14 - Não, foi na escola quando implantou esta lei de atendimento a crianças com deficiência na escola. Anterior a isso eu não tive experiência nenhuma não. Eu fiz uma pós-graduação à distância, com o tema de educação inclusiva. Eu gosto da coisa assim, daquele bate papo, troca de experiências, com as pessoas. Então para mim não valeu muito a pena não. É o que eu aprendo no dia a dia com eles, com as mães deles, que acrescenta muito a minha prática.

Parece-nos fundamental que com essa nova função da escola inclusiva, que agora deverá privilegiar práticas heterogêneas, recorra a um professor que seja protagonista de novas ações, onde permita a inclusão de todos, independentemente das diferenças de cada um. Paro (1993) conclui que ao profissional da educação, ciente da natureza de seu trabalho, caberia a responsabilidade de um trabalho sério, digno, que atenderia aos interesses sociais, humanos, que os usuários de seus serviços desejariam. A escola inclusiva, deverá ter consciência do papel que terá que assumir e realizar: um trabalho pedagógico bem feito, a serviço da melhoria do ensino aos seus alunos, implicando em melhor qualidade de vida a eles e em consequência a sociedade. Ahlert (2007), também demonstra em sua fala as nuances dessa nova postura da escola :

> Nesta realidade, a educação com princípios ético-filosóficos é um processo essencialmente coletivo no qual a aprendizagem e a construção do conhecimento se efetivam através dos relacionamentos entre os sujeitos e com o todo da vida. Torna-se a educação um processo de conquistas que engendra a humanização e a libertação do ser humano. Para que isso se torne realidade, a educação precisa estar prenhe de uma ética universal de princípios gerais de organização de uma sociedade justa, fraterna e solidária. Uma ética preocupada em identificar os princípios de uma vida que proporcione harmonia e um profundo sentido humano que respeite e valorize as diferenças e, no entanto, garanta o pleno desenvolvimento da vida humana, animal e vegetal no planeta todo. Trata-se de uma ética que transcenda a moral, que vai além. (AHLERT, 2007)

Humanizar o ensino e torná-lo inclusivo seria a nova praxis pedagógica a ser assumida por todos envolvidos com a educação. O professor ao assumir essa postura como mediador da aprendizagem das crianças PAEE, abandonando os moldes da segregação, propiciaria a esse aluno o desenvolvimento de todo seu potencial. Para isso caberia ao professor oferecer oportunidades diferenciadas e adequadas a cada um , para que a aprendizagem pudesse ocorrer de fato, entre os alunos de uma mesma turma. A PR15 nos falou a respeito do que considerava como sua função em relação às crianças PAEE. Em seu relato podemos perceber as variantes humanizadoras presentes em sua prática:

> PR15 - É tudo, é como qualquer outro aluno na sala de aula.... É pensar, ler, buscar o que será feito, para que aquela criança realmente esteja inserida. Que ela realmente esteja feliz, sendo atendida. Preparar o que você vai oferecer para ela. Se é música, cantar com a turma. Fazer com que ela se sinta acolhida. Se é uma atividade de artes, em todos os aspectos tentar inserir essa criança.

Para Beyer (2006), a educação inclusiva caracteriza-se "como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações", além disso, "propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado". Essa escola, mais do que todas as outras que conhecíamos, deve preocupar-se com a formação integral do sujeito, preparando-o para o mundo, de forma que esse mundo, através desses novos cidadãos, se torne um lugar justo e aprazível a todos. Para Ahlert (2007), a escola deve ser o lugar de diálogo, a fim de desenvolver a capacidade argumentativa de todos:

> A escola tem que ser pensada e repensada com uma visão do todo. A aprendizagem só faz sentido se ligada ao processo da vida. O aluno precisa se construir como cidadão, dentro das novas perspectivas que a ambiguidade da globalização nos permite. Num processo inter, trans e multidisciplinar somos chamados a construir e a reconstruir a partir de novas experiências, mais humanas e solidárias. Por isso, a aprendizagem deve se voltar para a realidade, para a dimensão do local dentro de uma perspectiva sempre mais global. (AHLERT, 2007 p. 2).

Além da formação acadêmica dos professores entrevistados, investigamos também se nos cursos que haviam feito na graduação, foram abordados temas referentes à educação inclusiva. Não, foi a resposta de 13 PR. Apenas as PR2, PR7 e PR8 relataram que tiveram algumas disciplinas sobre educação inclusiva na faculdade. Pudemos perceber que essa lacuna sobre estudos a respeito da educação inclusiva, se devia ao fato de que a maioria dessas professoras com longos anos de carreira havia se graduado em uma época em que a inclusão ainda não era uma realidade, sendo assim, tais temas não eram abordados nas universidades e em outros cursos de formação de professores.

A formação acadêmica dos professores desde o surgimento de uma nova mentalidade sobre inclusão já deveria conter uma formação teórica sobre temas referentes a inclusão, que permitisse uma ação coerente e que levasse o professor a ter uma visão ampla da realidade de seus alunos. Capacitando-os a atuarem de forma

eficaz, em turmas heterogêneas, sendo capazes de valorizar as diferenças individuais, integrando todos os alunos durante o processo de ensino aprendizagem. De acordo com Oliveira e Almeida (2019), a implementação de políticas para formação docente inicial e continuada se ampliou, sobretudo, a partir da década de 1990, em que, por força de indução pelos organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, ganhou ênfase o discurso de que para a elevação do nível de qualidade da educação a atuação do professor era questão fundamental, para a qual a formação desse profissional seria ponto nevrálgico. Sendo a escola inclusiva nos dias de hoje um fato, temas sobre esse assunto devem ser pautados em todos os cursos de formação de professores. Esses temas devem ser aprofundados e discutidos com um embasamento teórico sério e coerente com o contexto social vigente. Sendo o despreparo na formação a reclamação maior por parte dos professores, cabe reformular tais cursos a fim de permitir que os novos professores cheguem embasados de conhecimentos que contribuam para uma prática docente de qualidade, sendo capazes de lidar com a diversidade:

> O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. PLETSCH (2009, p.145)

Sem deixar de lado as questões da formação acadêmica inicial dos professores, procuramos também perceber como andavam o investimento em formações continuadas. Por estarem no exercício da profissão docente há muito tempo, poderiam dar atenção especial a essa modalidade de atualização, com intuito de se atualizarem. Segundo os autores Oliveira e Almeida (2019), a formação continuada significativa seria aquela capaz de promover mudanças reais, a qual requer um processo consciente de formação por parte do professor e seu engajamento na reflexão crítica de sua prática, assim como de comprometimento com a sua realidade. Vale ressaltar que apenas a formação continuada voltada a mais acúmulo de teoria, não será produtora de práticas almejadas por essa escola inclusiva. Freire (2014) frisa que essa formação continuada de professores deve, através da teoria oferecida, atrelar-se a uma imersão na realidade, que permita aos docentes um olhar sob uma perspectiva social. Com essa postura o professorado pode revisitar sua prática, e redescobrir um novo fazer pedagógico em que suas ações mais conscientes

recaiam em sua realidade com atuações fortemente adequadas e críticas. Essa postura reflexiva, aliada aos novos saberes serão pontuais para que o professorado atue ativamente no exercício do magistério e torne-se instrumento possibilitador de mudanças em nossa realidade.

Em outra questão da entrevista, procuramos saber como esses professores buscavam atualizar seus conhecimentos e redimensionar sua prática pedagógica. Perguntamos sobre seus hábitos de ler sobre assuntos da inclusão, participar de cursos e ou palestras pela PMBH ou por conta própria. Pois de acordo com Rossi e Hunger (2012), justifica-se a importância da formação continuada por razões da própria natureza da prática docente, que sendo um fazer histórico não consegue se mostrar pronta e acabada, mas sim, permanentemente carente de modificações da profissionalização do professor, sendo que o mesmo necessita de vários domínios que são fortemente necessários à sua continua qualificação. Essa modalidade se mostra eficaz ao prover às docentes possíveis soluções para uma educação mais vinculada ao tempo real e às exigências desse tempo. Na formação continuada há também as possibilidades de muitas vezes suprir falhas da formação inicial desses professores, e atualizá-los nos conteúdos e em práticas mais adequadas ao contexto em que estão inseridos.

A maioria dos PR entrevistados não buscava dar continuidade à sua formação para se aprofundar ou se atualizar (Quadro 5). Segundo as respostas obtidas durante as entrevistas, a maior dificuldade encontrada para realizar novas formações era a falta de tempo. Entre algumas ações de formação continuada vimos que a PR11 realizou uma pós-graduação em educação inclusiva e a PR10 revelou ter feito a sua Pós-graduação em Psicopedagogia e outros cursos sobre educação inclusiva, educação para surdos e educação para deficientes mentais, tudo isso após a faculdade. A maioria dessas professoras fazia dupla jornada na mesma escola, em outras redes ou particulares. E ainda faziam, muitas delas, a 3ª jornada em casa com os cuidados com o lar, os filhos e familiares. Algumas disseram compensar a falta de tempo para sair em busca de novas formações, ler por conta própria sobre assuntos relacionados a inclusão.

Quadro 5 - Recursos utilizados pelas PR sobre estudos a respeito da educação inclusiva

PR	Cursos e palestras	Consultas e leituras na internet/textos	Vídeos	Outros
PR1		Lê de acordo com a criança que recebe na sala		
PR2		Não tem lido muito		
PR3		Lê muito sobre o assunto		
PR4	Participa por conta própria	Lê, não é uma leitura regular, mas quando tem necessidade.		
PR5		Apenas lê		
PR6	Já participou muito, mas por outra rede.	Atualmente tem lido pouco. Considera que o tempo ficou muito limitado.		
PR7	Só se for oferecido palestras na escola	Lê pouco		
PR8	Diz interessar, mas está sem tempo por fazer duas pós-graduações			
PR9		Lê muito e estuda.	Assiste	Conversa com pessoas que estão na área a mais tempo.
PR10	Participa			
PR11		Lê muito		
PR12	Às vezes			
PR13		Lê sobre o assunto		
PR14		Procura sobre o assunto para acrescentar		Conversa com pessoas do AEE
PR15		Lê quando é possível texto que a escola oferece ou os que busca por conta própria		
PR16				

Fonte: Dados da pesquisa 2018

De acordo com Rossi e Hunger (2012), as formações continuadas para professores, ainda são um processo em construção. Segundo as autoras é necessário que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria carreira, encontrando meios de formação e de trabalho que lhes permitam atuar como principal agente da sua formação, assumindo-se como sujeito do seu desenvolvimento, articulando de forma indissociável os projetos profissionais, pessoais e organizacionais. As autoras não se esqueceram de mencionar que a motivação para a docência ocorre de forma coletiva, envolvendo intrinsicamente fatores que afetam a profissão, como a desvalorização desse profissional, as precárias condições de trabalho, a violência presente nas escolas, as questões hierárquicas e burocráticas. Tudo isso pode contribuir para o descrédito desses professores com a carreira e em

consequência, com o baixo investimento na mesma, que os levaria a postura de total acomodação.

Esses professores, em maioria como já vimos, não possuía uma graduação que tivesse contemplado os aspectos da escola inclusiva. E a busca particular por uma formação continuada nessa área através de cursos, palestras e leituras no momento, também deixava a desejar. Tardif (2005) relata que a formação de professores é assunto que desperta o Interesse de muitos teóricos e pesquisadores que procuram respostas para entender "quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor".

A formação continuada é fundamental para permitir a esses professores um melhor entendimento das novas perspectivas impostas pela educação e pela própria evolução da nossa sociedade. Tardif (2005) relaciona que o "saber do professor é compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula". Segundo o autor, esses professores deveriam também tomar posse da diversidade do saber ou pluralismo do saber e isso envolve conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos. Talvez esses professores estejam somente assegurados, como nos mostra Tardif (2005), pela temporalidade do saber, que segundo o autor é o saber adquirido no contexto de uma carreira de vida, de uma carreira profissional e pela experiência do trabalho que funciona, como alicerce da prática e da competência dos profissionais. Segundo Tardif (2005), a experiência do trabalho cotidiano é do professor:

> [...] a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. [...] é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesmo saber do trabalho sobre saberes,* em suma: *reflexividade,* retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2005)

Continuando a avaliar o trabalho do professor sob as perspectivas de Tardif (2005), ele nos cita os saberes humanos e a respeito de saberes humanos como mais um fio condutor. Segundo o autor, esses fios condutores expressam as características da interação humana, de trabalho interativo, que acontece entre professor e aluno, entre trabalhador e seu objeto de trabalho. O autor aponta também para os saberes e formação profissional que expressam a necessidade de repensar a formação para o magistério. Nessa categoria consideram-se os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Essa categorização feita por Tardif (2005) explicita bem que os saberes podem originar-se de diversas fontes, e em sua classificação podemos percebê-los dessa maneira: saberes da formação profissional, que englobam os saberes transmitidos pelas instituições de formação docente profissional; os saberes disciplinares, correspondentes às diversas áreas do conhecimento presentes na formação; os saberes curriculares, em seus objetivos, conteúdos, métodos e até na retorica proferida durante a formação; e por último os saberes resultantes da experiência e práticas profissionais do cotidiano e também do conhecimento do meio. Os professores da escola pesquisada como já dissemos anteriormente, em sua maioria, foi privada de saberes sobre educação inclusiva em suas formações acadêmicas. Esses assuntos, no passado, não pertenciam às grades curriculares das universidades. Assim a eles restam a busca por uma formação continuada que os ampare na tarefa de professores de uma nova era onde a educação inclusiva existe e acontece diariamente. O professor que se entrega somente à prática diária ou a temporalidade do saber segundo Tardif (2005), se priva e priva seus alunos de novos saberes e novos conhecimentos.

Durante as entrevistas, ainda na temática da formação continuada, perguntamos aos PR se a ESCOLA e ou a PMBH ofereciam cursos ou palestras para atualização na área da educação inclusiva. Sobre a PMBH, sete PR disseram que eram ofertados, mas não tinham tempo para participar, pois muitas vezes os cursos eram ministrados no horário de trabalho. A PR4 disse participar de cursos oferecidos pela prefeitura de outra rede em que trabalhava. Outros sete PR manifestaram não ter conhecimento se a prefeitura oferecia ou não cursos sobre inclusão. Por parte da escola, apenas 03 PR disseram que cursos e ou palestras eram ofertados de vez em quando. A direção da escola declarou que a escola no momento não vinha disponibilizando cursos de formação para as professoras, mas que a PMBH sim, contudo no próprio horário de serviço das professoras, dificultando a participação das mesmas. A CP2 também confirmou que a escola não vinha ofertando cursos ou palestras atualmente:

> PR1 - Oferece, não constante como deveria, mas existem sim algumas formações, este ano a prefeitura não disponibilizou.
>
> PR4 - Na PMBH não, fiz um curso continuo no município de Contagem.
>
> PR9 **-** Não que eu tenha conhecimento (cursos pela PMBH).

> PR14 - A prefeitura oferece muito raramente. Em 2016 fiz uma formação com o pessoal do AEE. Na escola não teve palestras. Teve um encontro com a psicopedagoga, que a mãe de um aluno PAEE levou, para orientar os professores sobre o autismo, para ajudar a amadurecer o trabalho com a criança, mostrando o entendimento.

Ao nos relatarem que no momento atual a PMBH tem reduzido a oferta de cursos e palestras e que a ESCOLA tem seguido a mesma postura, nos deparamos com a incongruência do ensino postulado por essas instituições. As instituições, deixando essas lacunas temporais na formação continuada dos professores, poderiam provocar o aceleramento do processo de desestímulo dos mesmos em relação à própria carreira. Com isso estavam perdendo a oportunidade de que esses profissionais buscassem o seu aperfeiçoamento, momentos de reflexão e inovações para a sua prática. Segundo Nóvoa (1995b), é inimaginável qualquer transformação na educação que não passe pela formação dos professores. Caberia então à escola pesquisada resgatar o quanto antes as mais diversas práticas possíveis de formação continuada para o quadro docente atual. A escola deveria também exigir mais da PMBH, não só o patrocínio, mas o envolvimento e a parceria nesse ciclo contínuo de formação docente.

A necessidade de uma formação mais adequada aos professores que atuarão ou atuam nas escolas inclusivas é de interesse comum a vários autores. A postura da escola pesquisada foge ao senso comum. Rodrigues (2008), pontua que essa nova escola carece “um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar” sob essa nova orientação que a educação inclusiva pressupõe. Aos cursos de formação deverão ser incorporados temas relacionados à inclusão para prover aos novos profissionais da educação um embasamento teórico sob vários aspectos dessa modalidade. Esse redimensionamento deverá ser capaz de preparar esses professores para uma ação voltada para essa nova realidade inclusiva. Pletsch, (2017), relatou que através de suas pesquisas percebeu que as formações continuadas oferecidas aos professores são pontuais e focam apenas em macro questões sobre a inclusão, não oferecendo estratégias especificas para o trabalho cotidiano nas salas de aulas. Nem mesmo reflexões mais profundas sobre inclusão são inseridas nessas formações. Sendo assim percebemos mais uma vez, que o currículo da formação docente deve ser repensado e dialogado reflexivamente, para que permita aos profissionais da educação acesso ao conhecimento teórico e

prático das questões relacionadas à inclusão. Por parte da escola e das secretarias de educação, como já mencionamos, deveria ficar a preocupação com a formação continuada de seus professores, a oferta de cursos e palestras que deveriam atingir a todos os profissionais, com flexibilidade de horários e acessibilidade. Essas ofertas de formação devem além de teorias, propiciar discussões sobre questões práticas do universo da inclusão e troca de experiências entre os profissionais envolvidos. A escola deveria tentar envolver ao máximo os professores, tentando impedir que os mesmos caíssem no comodismo, acreditando que a prática diária seja suficiente para o seu aprimoramento.

É insistente, mas necessária que a preparação dos profissionais para atuar no contexto de escola inclusiva deva se aprimorar, a fim de fornecer bagagem suficiente para que esse professor, como foi dito por Marquezine (2006), consiga promover mudanças em seus alunos quando eles são inseridos em atividades de ensino planejadas para produzir aprendizagens de conteúdos da educação escolarizada. Esses profissionais devem contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva com avaliações constantes, possibilitando mudanças quando necessárias para assim promover a aprendizagem de todas as crianças.

A apatia dos professores da escola pesquisada em relação à formação continuada chamou a nossa atenção. Continuamos a levantar as variantes que poderiam ser mais uma causa dessa pouca procura por novos saberes. Além do mencionado por Tardif (2005), Rossi e Hunger (2012) anteriormente, encontramos em Huberman (1992) mais uma suposição para o fato. Segundo o autor, a carreira profissional de um professor passa por fases distintas. Entre essas fases estaria o período de serenidade, onde o professor acreditaria ter todas as respostas para todas as suas dúvidas. Segundo o autor nessa fase ele acredita poder prever tudo o que vai acontecer. Esses professores ficam menos sensíveis e menos vulneráveis às avaliações dos outros (colegas, diretores, alunos). Nessa fase da serenidade Huberman (1992), afirma que é possível professor passar do conformismo para o conservadorismo, onde ele se torna resistente às inovações e mudanças. Talvez essa condição afetasse muitos dos nossos entrevistados, pois a maioria tinha vários anos de docência.

Outros fatores também devem ser considerados ao analisarmos o desinvestimento com a própria carreira docente desses PR entrevistados. Os órgãos públicos ou particulares ao promoverem a formação continuada de professores devem

focar nas reais necessidades dos educadores. Soligo (2015) nos chama a atenção para os tipos de formações comumente oferecidos aos professores. Segundo ela, são oferecidas pelos órgãos externos a escola (secretarias e prefeituras), uma quantidade mínima de palestras por ano, ou cursos de 20 horas, muitas vezes com temas repetidos e que atendem pouco as demandas reais da classe docente. Percebemos que não há uma preocupação em verificar o que realmente é necessário abordar em palestras e cursos, de forma a atender as reais necessidades do professorado. Lembrando também que muitas vezes cursos e palestras são oferecidos no horário de trabalho, complicando as relações interpessoais dos professores, pois muitas vezes um professor deve substituir o que se aventura a fazer essas formações. Esses professores como já dissemos, tem também uma jornada estafante de trabalho, tendo muitas vezes que lecionar em mais de uma escola, e ainda assumirem outros papeis com mãe, dona de casa, etc.

Soligo (2015), também parte em defesa dos coordenadores pedagógicos. Segundo ela, são eles que dentro da própria escola devem dar ênfase a formação continuada dos PR. Seja através de convidados especializados ou por sua própria condução. Segundo a estudiosa esses coordenadores muitas vezes sentem-se despreparados para a transmissão desse arsenal de formação, por também terem passado por uma formação acadêmica pouco enriquecedora e preparatória para esse papel. Muitas vezes as secretarias focam na capacitação dos professores e se esquecem que o coordenador também precisa ser esclarecido sobre sua atuação e ter suporte teóricos e metodológicos que o ajude a desenvolver seu trabalho na parte de ser também agente formador dos PR.

Voltando aos PR notamos que desempenhavam seu papel dentro da instituição, sem, contudo, deixarem para trás a sua porção humana. E por isso estavam sujeitos a essas fases, onde sentiam entusiasmo pela vida e ora se deixavam cair em grande monotonia. Mas segundo Nóvoa (1995b), a profissão docente é dotada de complexidade tanto humana quanto cientifica. Pois, ser professor segundo o autor é estar obrigado a fazer opções constantes, que se cruzarão com a sua maneira de ser e a sua maneira de ensinar. E essas atitudes desvendam quem é esse professor e como ele ensina. Cabe ao professor buscar meios de tentar manter em aceso a sua expectativa em relação ao seu trabalho docente, a fim de continuar a oferecer o melhor aos seus alunos.

Resgatar nos professores da escola pesquisada o entusiasmo, o desejo de ensinar, para que esses continuem sua busca por novos saberes que possam cada vez mais dinamizar, humanizar e embasar sua prática docente é a forma de trazê-los ao tempo presente. Segundo Tunes e Tacca (2005), assumir-se como professor requer clareza de muitos aspectos constituintes da missão a ser realizada. O Professor precisa ter metas e objetivos, saber sobre o que vai ensinar, sem se perder de vista um segundo sequer para quem está ensinando, pois é disso que decorre o como realizar. Tunes e Tacca (2005), relatam que integrar tudo isso, inclui dar conta das diversas facetas do processo ensino aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto e real, a do conhecimento, das estratégias de ensino, e a do contexto cultural e histórico em que se situam.

Se esses professores da escola recordarem do compromisso intrínseco que um dia assumiram na primeira fase profissional, que de acordo com Huberman (1992) é caracterizada pela sobrevivência, descoberta e exploração, talvez retornem dessa última fase, a do desinvestimento com a própria carreira e partam em busca de novos saberes e dinâmicas que os leve a cumprir com êxito a sua tarefa de educador. A formação continuada mesmo que às vezes cansativa, para a jornada em que atuam, será sempre necessária para a atualização de uma prática docente coerente. Carvalho (1997) também ressalta que, o professor através de sua formação adequada e do seu compromisso torna-se uma das peças chaves para a eficácia do processo inclusivo:

> A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providencias: **preparação e dedicação dos professores**; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes (CARVALHO, 1997). Grifo nosso.

Não deveríamos encerrar aqui nossas discussões sobre o processo de formação continuada de professores. Temos ainda mais autores colaborando com essa temática sobre o conhecimento profissional dos professores. A reflexão deve permear as escolas e também os cursos de formação para que os professores na graduação ou na prática docente propriamente dita, possam sempre recorrer a atualizações que os coloquem à frente das mudanças sociais e educacionais. Montero (2005), sistematiza o seu conceito sobre o conhecimento do profissional docente:

> O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, umas e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. (MONTERO, 2005, p218).

A esse professor deve ser dada a perspectiva de um aprimoramento contínuo, repleto de significado para a sua carreira, e em consequência, para todos os seus alunos, tanto os PAEE como os ditos *normais*.

5.4.2. Formação e formação continuada do AAE

A criança com deficiência tem garantido por lei o acesso, participação e permanência na escola. Da escola, espera-se a uma prática que possibilite o atendimento necessário para que as crianças PAEE possam participar globalmente do processo de ensino. Para que essa participação seja eficiente, a criança PAEE deveria ter um profissional para acompanhá-la durante todo o período escolar. Segundo Mousinho (2010), no Brasil, falou-se de inclusão com mediador escolar de modo mais intenso por volta dos anos 2000, mas sem nenhum registro sistemático. Segundo o autor, aos poucos essa função foi se especializando e ampliando, sendo cada vez mais frequente sua presença em escolas públicas e particulares. A obrigatoriedade de fato ocorreu no ano de 2015 com a Lei13146/15 em seu art. 3, inciso XIII. O AAE recebeu, além do status de obrigatoriedade, algumas funções descritas na lei a fim nortear sua atuação dentro das escolas inclusivas, tentando evitar dúvidas entre os papeis dos professores e desses auxiliares. As atribuições do AAE, são similares a do Profissional de apoio escolar descrita na lei citada nesse parágrafo.

> Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

A necessidade desse profissional para atuar junto ao professor nas turmas de alunos PAEE já era colocada como necessária há tempos. De acordo com Beyer (2005):

> Quando há uma classe com alunos cujas aprendizagens não se distanciam muito, faz-se necessário um único professor, pois todos podem ser atendidos pelos mesmos princípios e objetivos. No entanto, com uma classe inclusiva, onde esses objetivos não possam ser atendidos por um único professor, faz-se necessária a bidocência, exercida pelo Professor Regente e pelo Segundo Professor de Turma. (BEYER, 2005).

Com a chegada da lei, municípios e estados incluíram no quadro de pessoal das escolas um profissional para acompanhar a criança de inclusão, deixando claro que na maioria dos estados e municípios este segundo profissional não é um bidocente, como citado por Beyer (2005), e muitas vezes ele tem apenas o ensino médio completo. Mesmo antes dos órgãos governamentais se aprofundarem sobre essa nova função, esse profissional chegou às escolas podendo ter uma ligação direta com o trabalho escolar, mesmo que não houvesse abordagens pedagógicas assumidas por parte deles. Entre suas variadas funções estaria auxiliar a criança PAEE nos seus momentos de higiene, alimentação e locomoção. Ele também poderia atuar nas tarefas escolares, permitindo à criança PAEE um melhor rendimento na sua aprendizagem. Mesmo que não explicitamente mencionado, caberia ao professor assessorar esse profissional no que dissesse respeito à aprendizagem cognitiva dessa criança, não perdendo de vista sua função de educador principal. O PR e o AAE precisariam trabalhar em conjunto, mantendo suas funções específicas, o que não impediria que um auxiliasse o outro quando necessário. Mousinho (2010) aprimora essa reflexão:

> A parceria entre mediador e escola favorece o estabelecimento de metas realistas no que se refere ao desenvolvimento, como também possibilita avaliar a criança de acordo com suas próprias conquistas. [...] O mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência. [...] Ele deveria ser visto como mais um agente de inclusão, na medida em que ele teria circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar e estando sempre atento à quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno. (MOUSINHO, 2010, p. 4)

Cada Município e/ou Estado ainda tem liberdade sobre a contratação desse profissional e usam critérios diferentes quanto à formação obrigatória e sobre a nomenclatura para designar o contratado. No caso da escola pesquisada, os

requisitos obrigatórios eram apenas a maioridade e formação completa do ensino médio. Não havia entraves quanto ao fato desses profissionais não terem tido experiências anteriores em escolas, com ou sem educação inclusiva. Eram designados como AAE.

Esse AAE atualmente chega às nossas escolas sem formação, conhecimento e práticas com a modalidade inclusiva. Soma-se isso ao despreparo dos professores que, em maioria, também não teve acesso a conhecimentos específicos dos aspectos da inclusão. Essa equação muitas vezes dificulta um processo de ensino aprendizagem mais eficiente para as crianças PAEE. PR e AAE tiveram que lidar com o desconhecido, e ainda formar ali no cotidiano escolar, uma parceria promissora. Na prática segundo Mittler (2003), essa nova dupla passa por grandes desafios que para serem vencidos necessitam que o professor acredite que o AAE não está ali para romper com sua autonomia.

> A presença de um segundo adulto na sala de aula é uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares e para a qual esses profissionais talvez não estejam preparados. (...) pode ser, no mínimo desconcertante, criar desequilíbrio para o professor e, na pior das hipóteses, tornar-se uma ameaça permanente para a sua autonomia (MITTLER, 2003, p. 172).

Poderíamos dizer que seria o surgimento apenas de uma nova função ou talvez uma nova profissão? Muito há o que se refletir sobre os aspectos dessa função. Estabelecer uma nomenclatura única, definir o grau de formação necessário, descrever funções, delinear direitos e deveres, prover condições de trabalho e propor um piso salarial, seriam os primeiros passos para dar seriedade a esse novo trabalho. Essas definições seriam salutares para que essa função/profissão não se torne apenas um trampolim para jovens à espera de empregos melhores ou sem perspectivas profissionais. Essa modalidade de trabalho precisa ser valorizada para ganhar dignidade e tornar-se mais uma opção na escolha entre as demais profissões, motivando o desejo de ascensão com mais profissionalização e qualificação. Mousinho (2010) opina sobre essas questões acerca da institucionalização dessa nova função existente na escola inclusiva:

> Apesar da figura do mediador ser considerada uma adaptação no espaço pedagógico, portanto garantido pela lei, não existe muita clareza quanto o papel e as atribuições deste profissional, o que pode dificultar que a criança obtenha esse benefício. Para que fiquem claros os objetivos e funções deste

> profissional tão importante, trabalhos científicos sobre este tema precisam ser desenvolvidos. Um dos próximos desafios também está na regulamentação dessas ações e capacitação sistemática e didática dos profissionais, para que possam se desenvolver de uma forma responsável, sem correr o risco de cair no descrédito com condutas inadequadas e ações genéricas. (MOUSINHO, 2010).

Professores devem acreditar nesse profissional como mediador das ações de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula. Precisam enxergar que o AAE e a criança PAEE existem ali na sua classe, envolvendo-os durante todo o processo de ensino. Perder de vista a responsabilidade por esse aluno, entregando-o totalmente aos cuidados do AAE, limita a capacidade desse professor em pensar, fazer e promover dinâmicas e estratégias de sucesso que contribuam para a aprendizagem de todos. Essa postura também limita a evolução do AAE, que se restringe ao papel de cuidador. O não acreditar na capacidade da criança PAEE seja por parte do PR ou do AAE também causa entraves que dificultam o trabalho de inclusão, que isolam a criança com o seu AAE no fundo da sala, que retiram do professor sua responsabilidade com a educação dessa criança. Nessa dinâmica, muitas vezes o AAE fica apenas tentando ocupar o tempo dessa criança, esperdiçando momentos únicos de crescimento e desenvolvimento do potencial que essa criança traz consigo.

Em nossas observações presenciamos essa postura onde AAE e criança PAEE ficavam ao fundo da sala. Em poucas salas vimos os mesmos se sentarem à frente ou em outros locais. Segundo Freitas (2013), essa postura chega a inferiorizar o trabalho desses AAE, que além de se postarem ao fundo da sala, ainda limitam sua tarefa a um único aluno. Segundo o autor, com essa logística o PR de certo modo se desobriga de sua responsabilidade com a criança PAEE. As políticas públicas devem descrever ações conjuntas para que ambos profissionais possam estabelecer metodologias, dinâmicas e recursos que contemplem o estudante com mais chances de participação e progresso no cotidiano escolar. É urgente que a escola configure as salas de aula como efetivo espaço de escolarização para todas as crianças, sem a promoção de uma segregação localizada no fundo da classe. A escola deve se apropriar mais dos benefícios que podem ser adquiridos com a presença desse segundo profissional. Continuar seguindo essas diretrizes, de colocar AAE e criança PAEE separados em um canto qualquer da sala, dificultará a ocorrência da efetivação de integração entre todas as crianças da classe.

A LDB nº 9394/1996 garante que cabe às escolas assegurarem currículos, métodos e recursos educativos para atender à criança PAEE, mas mesmo assim vemos que hoje as práticas docentes não se transformaram muito. A escola precisa ser mais encorajada a acreditar na diversidade e juntar-se a ela. PR e AAE ainda necessitam de um entrosamento mais sistemático para de fato atuarem em benefício das crianças PAEE. Essa desestruturação vem implicando em desconsideração do potencial que a figura do AAE pode oferecer para a inclusão. (BRASIL, 1996).

Segundo Zanata (2004), as escolas estão perdendo a chance de tornar o AAE um parceiro de peso na empreitada para garantir a inclusão das crianças PAEE nas escolas regulares. De acordo com o autor (2004), os professores das classes ditas comuns têm modificado muito pouco de sua prática docente, deixando, mesmo que sem intenção, a aprendizagem desses alunos PAEE comprometida. Essa postura que segrega a criança PAEE, emperra o crescimento desse novo profissional, o AAE, que surgiu com intenções de otimizar a inclusão. Os PR e AAE deverão crer que a sala de aula é o espaço ideal para a aprendizagem desse aluno junto com os demais e assim organizá-las com adequações para que se tornem espaços a favor da inclusão escolar.

Tentamos perceber o nível de preparo que os AAE dessa escola possuíam para atuar junto às crianças PAEE (Quadro 6). Investigamos os doze AAE que relataram sobre suas experiências em relação à inclusão e nos informaram também sobre suas formações acadêmicas. Todos eles possuíam o ensino médio concluído, pois essa era uma exigência de contratação por parte da PMBH. Investigamos se entre os AAE, algum obtinha outra formação além do ensino médio e se essa sequência de graduação ocorreu ou não na área da educação. Citamos no quadro abaixo os AAE que mesmo sem experiência em inclusão, tiveram de alguma forma experiência pelo menos no ambiente educacional.

Quadro 6 - Graduação do AAE Pós-Médio- Experiência em Inclusão

AAE	Graduação Pós Médio	Experiência com educação ou Inclusão antes do cargo na PMBH
AAE1		Somente na prática na PMBH
AAE2		Escola – cargo de Mecanógrafa
AAE3	Pedagogia	Monitora de escola integrada
AAE4		Só na vida pessoal (filho PAEE).
AAE5	Pedagogia em curso	Somente na prática na PMBH
AAE6		Escola – cargo de Auxiliar de Limpeza
AAE7		Escola – cargo de Mecanógrafa
AAE8	Biologia Pedagogia em curso	Berçário sem criança PAEE
AAE9		Somente na prática na PMBH
AAE10	Técnico em Edificações	Centro especializado em PcD – setor administrativo
AAE11		Escola – cargo de Auxiliar de Limpeza
AAE12	Educação Física em curso	Apoio de Inclusão em outro município.

Fonte: Dados da pesquisa 2018

Como podemos ver, a maioria dos AAE não continuou a estudar após o ensino médio. Apenas quatro seguiram para o ensino superior, na área da educação. A experiência com educação inclusiva somente foi vivenciada pelo AAE12. Sem experiência, esses AAE chegavam à escola e eram encaminhados às salas de aula para acompanhar uma criança PAEE. Todos relataram que esse encaminhamento era feito sem nenhum preparo anterior. A prática começava no ali e agora. Alguns depoimentos ilustram essa entrada na sala de aula:

> AAE2 – Foi aleatório, o aluno que tinha chegado estava sem monitor no dia, então pediram para que eu ficasse com ele.
>
> AAE4 – Ninguém me passou nada. Eu fiquei até assustada quando cheguei. Só falou você vai ficar com essa criança. Na escola assim: toma.
>
> AAE5 - Estava faltando um monitor que estava de licença, então eu fui escalada para ocupar o seu cargo e acompanhar o aluno.

Sem conhecimento prévio, esses AAE, encaravam a tarefa de acompanhar uma criança PAEE. Beyer (2006) vai além em suas prerrogativas sobre as habilidades necessárias a esse profissional que deveria acompanhar o PR. Segundo suas descrições, podemos perceber que a oferta de formação ao AAE é de extrema importância e urgência:

> Tenha conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor da classe comum; esteja ciente dos temas e conteúdo que serão trabalhados pelo professor regente pode tornar-se uma ferramenta importante para o professor de apoio, desta maneira a preparação

> prévia de como trazer estes conhecimentos ao aluno, pode ser um facilitador para a compreensão dos assuntos tratados na sala de aula (BEYER, 2006, p. 74).

Se considerarmos as propostas de Beyer (2006), esses AAE em posse dos requisitos citados acima pelo autor, sendo encarados como profissionais deveriam ser capazes ou capacitados (pelo órgão de contratação) de promoverem uma aprendizagem mais significativa às crianças PAEE. Esse perfil delineado para esse profissional, segundo Beyer poderia propiciar a essas crianças uma participação verdadeiramente ativa na sala de aula:

> Viabilizar a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, a interação no contexto escolar e em atividades extraclasse; Buscar diferentes formas que facilitem a interação do aluno no processo de ensino e aprendizagem; Priorizar a necessidade e/ou a especificidade de cada aluno, atuando como mediador do processo ensino-aprendizagem com adoção de estratégias funcionais, adaptações curriculares, metodológicas, dos conteúdos, objetivos, de avaliação, temporalidade e espaço físico, de acordo com as peculiaridades do aluno e com vistas ao progresso global, para potencializar o cognitivo, emocional e social; Atuar como facilitador no apoio à complementação dos conteúdos escolares (BEYER, 2006, p. 78).

Vários aspectos devem ser levados em consideração ao se avaliar a função dos AAE. A presença desse profissional deveria ser capaz de prover às crianças PAEE não só o acolhimento, mas desenvolvimento mais amplo de autonomia, socialização e habilidades cognitivas como descrito por Beyer (2006) na citação anterior. Esse profissional, mesmo tendo como exigência apenas a conclusão do ensino médio, muitas vezes precisará recorrer a estudos, consultas e formações para se colocar à frente de conhecimentos específicos da inclusão, para talvez assim concretizar as atuações propostas por Beyer. Cabe a escola em parceria com o governo assumir a formação desse AAE, para que possa atuar mais eficientemente no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de intitularmos esse último tópico como formação continuada dos AAE, sabemos que ali na escola, ao acompanhar a sua primeira criança PAEE, que esses auxiliares iniciarão essa formação. Mazzota (1998), afirma que para que os profissionais envolvidos na educação inclusiva possam oferecer auxílio adequado às crianças, é interessante que os mesmos saibam sobre as necessidades específicas das crianças PAEE. O autor considera que essas necessidades variam de uma criança para a outra. Mazzota (1998) ressalta que esses conhecimentos devem ser de todos os envolvidos no processo de ensino inclusivo, e que os meios de obtenção

de tal seriam: observação direta, contato com a família, troca de informações contidas em avaliações do contexto, avaliações pedagógicas, psicológicas, das quais as crianças são submetidas. Diante disso ressaltamos que o AAE também está entre os que necessitam de embasamento sobre os aspectos inclusivos.

A escola, a nosso ver, através da direção e coordenação, seria responsável em oferecer aos AAE uma capacitação sobre os aspectos da educação inclusiva. Professores cientes dessa lacuna, também seriam ótimos colaboradores ao oferecer sugestões de leituras, vídeos e troca de experiências aos AAE. Incoerente seria continuar a fechar os olhos sobre essa demanda e continuar seguindo em frente sem o preparo adequado de um profissional que como vimos agrega muito e pode oferecer mais oportunidades às crianças PAEE. A oferta de palestras, cursos, rodas de leitura e troca de experiências poderiam ser implementadas com ajuda da direção e coordenação. Esses momentos deveriam ser oferecidos a todos os profissionais envolvidos na inclusão escolar e não só aos AAE. A PMBH também deveria oferecer um pouco mais, criando oportunidades de encontros para exposição de teorias e práticas para esses profissionais, que são contratados sem a exigência de experiência em inclusão e claro, também para os professores, independente de tempo de serviço já prestado à escola. Provê-los de conhecimento seria um avanço significativo na evolução do processo da inclusão escolar.

Nossa entrevista contemplava perguntas a respeito de orientações oferecidas pela equipe pedagógica ao AAE. Essas poderiam ser através de reuniões, conversas em pequenos grupos ou individuais com os AAE. Dos entrevistados, cinco AAE disseram que não havia reuniões ou encontros com a equipe pedagógica. O AAE2 disse que seu encontro com a equipe pedagógica ocorria apenas para informações sobre a criança PAEE, não havia momentos de planejamento sobre o trabalho a ser feito. Os AAE7, AAE9, AAE11, e AAE12 mencionaram uma reunião com a direção e equipe pedagógica. O AAE5 e 10 mencionaram que tiveram alguns encontros com a equipe pedagógica para planejar seu trabalho, mas que esses ocorriam quando eles precisavam de algum auxílio. A sistematização de reuniões para planejamentos não existia:

> AAE10 - É corriqueiro também. Eles passam para a gente (a coordenação), fulano de tal não veio, você pode olhar, sabe assim, esse tipo de informação.
>
> AAE11 - Não é sempre que eles fazem reunião, mas fazem quando necessário, quando acontece alguma coisa.

> AAE12 – Não tem algo sistemático, quando é necessário. Até porque é um grupo maduro aqui dentro. Existe até uma relação de confiança da parte da coordenação, então quando é necessário, nos procuram.

Percebemos que mesmo outros setores da PMBH responsáveis pela inclusão escolar, deixavam esses profissionais à mercê em termos de auxílio ou preparo sobre o tema inclusão. O professor do AEE, responsável pelo atendimento de crianças PAEE, no contra turno da escola, fazia visitas esporádicas à escola. Nesses momentos, pelo que ouvimos durante as entrevistas, raramente havia tempo hábil para que os integrantes do AEE conversassem com os envolvidos que acompanhavam a criança na escola. As visitas eram rápidas e muitas conversas ocorriam ali na própria sala de aula. Essa falta de sistematização, rotina, e persistência, colaboravam para manter o AAE da escola pesquisada em completa estagnação. Priorizar momentos de troca de informações, experiências e saberes sobre inclusão deveria ser função principal dos professores do AEE ao visitarem a escola. Essas medidas poderiam fazer parte do processo de formação continuada dos AAE:

> AAE3 - O AEE costuma vir visitar a criança. Nós temos alguns representantes, eles vêm na sala, acompanham, olham a criança e conversam com o monitor. Mas questão assim de dez, cinco minutos, dentro da sala de aula, corrido ali, professor lá na frente dando aula, a gente ali atrás passando para o pessoal do AEE como está a situação.... Eles vêm, entram na sala, conversam diretamente com a gente, é uma conversa, às vezes dá uma dica de uma atividade, mas fica naquilo mesmo. Não tem aquele momento: vamos reunir, posso ajudar em alguma coisa.

Investigamos também os AAE em relação ao investimento dispendido para obtenção de mais conhecimento sobre os temas referentes à inclusão escolar (Quadro 7). Em nossas perguntas procuramos saber se os mesmos participavam de cursos e palestras, se faziam leituras sobre o assunto, se a ESCOLA ou PMBH contribuía de alguma forma para a formação dos mesmos.

Quadro 7 - Recursos utilizados pelos AAE em estudos sobre educação inclusiva

AAE Recurso de Estudo	Cursos e palestras	Consultas e leituras na internet/textos	Outros
AAE1	Somente pela PMBH em janeiro e julho		Faz curso de Libras. Interesse em ser intérprete.
AAE2	Somente pela PMBH	Sim	Lê textos oferecidos pela mãe da criança.
AAE3	Somente pela PMBH em janeiro e julho	Não com tanta frequência	
AAE4	Somente pela PMBH em janeiro e julho	Pesquisa pouco na internet	
AAE5	Somente pela PMBH em janeiro e julho	Sim	Faz Pedagogia e cursos de reciclagem.
AAE6	Não participa	Sim	
AAE7	Somente pela PMBH		Lê livros sobre o assunto
AAE8	Somente pela PMBH em janeiro e julho	Lê muito a respeito	Faz Pedagogia e o TCC é sobre inclusão.
AAE9	Somente pela PMBH em janeiro e julho	Lê de acordo com a criança que acompanha	
AAE10	Somente pela PMBH em janeiro e julho	Sim	
AAE11	Somente pela PMBH em janeiro e julho	Sim	
AAE12	Somente pela PMBH em janeiro e julho	Lê de acordo com a criança que acompanha	

Fonte: Dados da pesquisa 2018

Com os dados levantados, percebemos que o investimento em conhecimento sobre as demandas da inclusão entre os AAE se limitava muito em leituras esporádicas na internet. Apenas a AAE8 fez um relato mais positivo sobre essa questão:

> AAE8 – Já que eu estou fazendo agora o curso de Pedagogia né. Então, inclusive, eu estou fazendo o meu TCC agora e é sobre inclusão, então principalmente neste momento eu estou lendo bastante sobre isso.

As participações nos cursos oferecidos pela PMBH eram como uma participação obrigatória. Mas muitos relataram que o último oferecido foi muito satisfatório por não focar somente em teorias, mas por oferecer a prática de várias atitudes necessárias no cotidiano desses AAE, como troca de fraldas e sondas, modo de levantar ou carregar uma criança cadeirante. Relataram também que esse último curso foi mais positivo por estarem presentes profissionais de diversas áreas da saúde

(psicólogos, fonoaudiólogos) que contribuíram muito com as informações apresentadas:

> AAE2 - Nesse ano, nós tivemos uma formação muito boa. É a primeira vez que tem uma formação com psicólogos e profissionais na área da saúde. E nós gostamos muito.
>
> AAE4 – Nós temos a formação no início do ano. Mas a formação é muito só falada, teoria. Este ano (2018) foi diferente, teve os profissionais, foi ótimo. Eu aprendi muita coisa nessa formação de janeiro.

Esses doze AAE entrevistados estavam ali por razões diferentes. Muitos encontraram nesse cargo a chance de um emprego. Embora não tenha sido uma escolha com caráter profissional, no dia a dia a responsabilidade surgia para todos, independentemente dos motivos pela aceitação daquele papel. Procuramos entender como eles percebiam a importância da sua função no processo inclusivo. Todos os entrevistados disseram que essa função era muito importante para o sucesso da inclusão escolar. O AAE1 ressaltou que existia uma ligação de amor, equilíbrio e razão nessa função. O AAE3 e AAE4 mencionaram que seria impossível o professor cuidar das práticas rotineiras da criança PAEE. O AAE6 citou ser uma ponte entre aluno e professor. O AAE7 e AAE10 consideraram seus papeis importantes para o desenvolvimento da criança. O AAE12 citou como sua tarefa a promoção da socialização dessa criança:

> AAE5 - A responsabilidade do auxiliar é trazer o direito dessa criança dentro do ambiente escolar. Minha função é orientar, dar autonomia, ajudar na alimentação e fazer com que o ambiente seja agradável para a criança.
>
> AAE6 - Contribuir de alguma forma para a aprendizagem no decorrer daquele ano, o que vai ser somado, o que eu posso ter feito. O que lógico que um pequeno avanço dele... eu quero de alguma forma ter contribuído, naquele ano que eu passei, tem que ter contribuído de algum jeito. Nem que seja pequeno, mas a gente vibra a cada conquista dele.

Podemos dizer que o AAE chegou às escolas inclusivas para ficar. Idealizar essa escola inclusiva, que ainda tem muito a crescer, sem essa parceria, seria retroceder e criar mais entraves que apenas dificultariam a evolução da mesma. Esse mediador, facilitador ou auxiliar de apoio como disse Glat e Pletsch (2011) é um elemento de apoio ao professor. Segundo as autoras a função desse mediador seria:

> Dar suporte pedagógico as atividades do cotidiano escolar, sem com isso substituir o papel do professo regente. O mediador acompanha o dia a dia do aluno, realizando em concordância com a equipe escolar, as adaptações necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem do educando. No caso de alunos com deficiências motoras severas ou múltiplas, o mediador também auxilia nas atividades de locomoção e de vida diária na escola. (GLAT & PLETSCH, 2011, p.24).

Mais do que apostar na figura do mediador, cabe aos órgãos responsáveis pela educação acreditar nessa função, que, se bem orientada, com formações continuadas e regulares, podem sim ser um apoio significativo para a escolarização dos alunos PAEE. Esse profissional consiste em uma ferramenta fundamental que permite de fato que a escola valorize e dê espaço à diversidade. Com esse profissional a escola pode não só perceber, mas permitir que cada indivíduo se expresse em suas singularidades. Preparar esse profissional eficazmente para a função de mediador, tornando-o o capaz de ter um olhar atento às particularidades de cada aluno PAEE é a tarefa mais urgente a ser feita pelos responsáveis pela educação inclusiva. Devemos aceitar que o mediador, no caso da nossa escola pesquisada é chamado de AAE, é um grande aliado, capaz de junto ao PR permitir que a criança PAEE não tenha só acesso garantido à escola, mas que essa criança através de quatro mãos, possa crescer cognitivamente e ver desenvolver todas as suas potencialidades, porque todo e qualquer ser humano é dotado de muitas.

Muitos AAE podem ter entrado por acaso na função, mas muito chegam e se identificam. Se bem preparados, valorizados e respeitados talvez permaneçam e façam de fato a diferença nesse contexto:

> AAE8 – A primeira coisa é que eu gosto muito desse trabalho. E eu acho que me ajudou muito a fazer a faculdade de Pedagogia estar nesse meio. E que eu acho muito importante mesmo. Não é só para a gente, da mesma forma que a gente ajuda na vida da criança, ele ajuda muito na vida da gente. A gente vê o crescimento deles, a mudança do início do ano para o final do ano. A gente fica muito satisfeita. É um crescimento pessoal muito grande. Não dá para tirar essa função. E tem que gostar. Depois que eu entrei aqui na escola, foi que eu reafirmei em trabalhar na área da educação. Não é uma área muito fácil, mas que dá muito retorno. Trabalhar com as crianças com deficiência o retorno é muito grande, é muito satisfatório.
>
> AAE12 – Eu trabalhei por cerca de um ano e meio em outra prefeitura, onde acompanhava uma criança com paralisia cerebral, cadeirante, foi um trabalho muito gratificante. Eu me identifiquei com a área e resolvi continuar.

De acordo com Carvalho e Nascimento (2019), não há mais espaço para que a educação se satisfaça apenas com medidas circunstanciais, ou das demandas

deflagradas pela sociedade. A educação deve tomar seu papel de defender a universalização dos direitos sociais, políticos que cada indivíduo precisa ter como seu. A educação deve contribuir para a garantia desses direitos e no âmbito da educação inclusiva, essa medida deve se repetir e propiciar aos alunos PAEE, condições de resgate de sua cidadania. Preparar, e permitir a formação continuada de PR e AAE devem constar nessa pauta, pois ambos são mais que necessários para a promoção dessa nova ordem de integração e cumprimento dos direitos sociais e políticos inerentes a todos os indivíduos.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Muito tempo se passou desde a implementação tímida e gradativa das mais variadas propostas de inclusão escolar no Brasil e no mundo. Sentimentos de desconfiança, insegurança e resistência que essa modalidade provocou nos educadores de forma geral ao ser implementada já deveriam estar fora desse cenário. O momento seria de renovação, ampliação de ideias, inovação em propostas e ações a respeito da inclusão.

Analisando os dados da nossa pesquisa percebemos que a escola avançou em vários aspectos da inclusão, proporcionando um acolhimento significativo às crianças PAEE. Ao resgatarmos o histórico de implementação da modalidade inclusiva nessa escola, nos foi possível entender o porquê ela lidava de forma tão respeitosa com a diversidade. Constatamos que os funcionários, professores, equipe pedagógica e inclusive os alunos caminhavam numa convivência muito saudável. O ambiente com toda sua diversidade exalava uma comunhão de solidariedade, consideração e igualdade que nos chamou a atenção. Pelo histórico de como foi implementada a inclusão, antes da obrigatoriedade em 2006 pela PMBH, e de forma paulatina, começando com a primeira turma de surdos da regional Barreiro, com apoio e investimento em pessoal capacitado, a escola foi se preparando e percebendo o quanto aquela inserção da diversidade poderia ser gratificante para todos. Desse desafio, extraíram o melhor e hoje são um exemplo de como a heterogeneidade agrupada num mesmo espaço reforça laços de compreensão, empatia e propicia uma convivência tranquila e favorável a aceitação das diferenças.

Nossa pesquisa também se propôs a verificar a formação dos profissionais envolvidos diretamente com a inclusão. De certa forma poderíamos ter nos surpreendido. Pois essa escola, como muitas outras do país, não tem em seu quadro professores e mediadores altamente preparados a lidar com os aspectos da educação inclusiva. Os AAE, como vimos, precisavam ter apenas o ensino médio completo e os professores da escola, em maioria, não teve formação específica em inclusão. A formação continuada também poderia chamar a atenção de qualquer pesquisador, pois o investimento dos profissionais dessa escola no momento da pesquisa provou estar abaixo do que poderia ser considerado satisfatório. Embora esses dados estejam em discordância com as recomendações de diversos autores que defendem a formação continuada por parte desses profissionais, eles de modos particulares e

pessoais procuravam fazer o melhor para cada criança PAEE. A escola e a própria PMBH não vinham colaborando efetivamente no oferecimento de formações que viessem ao encontro das necessidades desses PR. Essas ofertas de formações muitas vezes em sua logística de horário e localização não propiciavam a participação dos PR que se ocupavam muitas vezes de uma tripla jornada.

De posse de experiências, intuição, zelo e compromisso se esforçavam em oferecer atividades e dinâmicas para que a criança PAEE pudesse participar e se integrar ao restante da turma durante várias atividades escolares. Em nossas análises, consideramos primordial que a escola e PMBH invistam na formação continuada desses profissionais. Somar ao carinho, atenção e cuidado que esses já possuem pelas crianças, a um embasamento teórico e prático, sólido e condizente com as realidades vivenciadas, com certeza levará a inclusão a outro patamar.

Mesmo sem constar entre os objetivos da nossa pesquisa, a questão curricular nos chamou muito a atenção. Ficou claro que os professores seguiam por apenas dois caminhos em relação aos conteúdos ministrados a criança PAEE: os mesmos da turma, ou diferenciados. Notamos uma ligação entre essas escolhas e a falta de formação continuada por parte dos PR. Sem embasamento e conhecimento amplo a respeito dos aspectos inclusivos, lhe restavam poucos subsídios para se atreverem avançar em ofertas de conteúdos mais elaboradas que pudessem integrar toda a turma, sem promover a segregação do aluno PAEE, que com conteúdos diferentes poderia ficar isolado com o AAE realizando aquela determinada atividade. As questões curriculares poderiam tranquilamente se incorporar aos conteúdos de formação continuada que essa escola deveria oferecer oportunamente a esses profissionais. Juntos discutindo e refletindo, descobriam que a inclusão pode ser mais flexível e que é possível ousar um pouco mais.

A questão crucial da nossa pesquisa sobre a articulação entre PR e AAE pode ser avaliada e analisada com os levantamentos de dados obtidos pelas observações e entrevistas. Não podemos negar que PR e AAE se articulavam e estabeleciam certa parceria que parecia funcionar no dia a dia da escola. Os AAE em sua maioria sentiam-se amparados pelos professores e sabiam como lidar com a criança. Pareciam ter expressamente tudo combinado entre si, e agiam ambos com muita destreza durante a jornada escolar. Mas também pudemos notar que tudo parecia ser fruto do improviso, da experiência de ambos, da prática diária. Pois não conseguimos evidenciar sistematização que garantisse aos PR e AAE tempo hábil, sistemático e

constante para encontros, conversas e estudos. A convivência, os combinados, as trocas de experiências ocorriam ali na sala de aula, nos corredores, na entrada e saídas do turno. De certa forma funcionava, mas era possível evidenciar comportamentos às vezes incoerentes que ocorriam justamente pela falta de sistematização dessa articulação.

Essa escola demonstrava certa eficácia no funcionamento do processo inclusivo. Por mais que não houvesse preparo, formação, aplicação de dinâmicas mais inclusivas, conseguia certo sucesso devido à aceitação da diversidade em sua totalidade, sem fazer disso um empecilho para a convivência, o respeito e, sobretudo o acolhimento. Pode parecer sentimental, mas essa postura de não discriminação e do tratamento baseado em igualdade faziam com que a inclusão fosse sendo efetivada criando um caminho aberto e amplo para a liberdade de cada criança, independentemente de suas condições e particularidades.

As práticas de inclusão adotadas nessa escola nos chamaram a atenção, porque era visível que essas promoviam a socialização, a empatia e também o desenvolvimento de cada criança PAEE. O orgulho que cada profissional da escola, demonstrava com os avanços dessas crianças era notório. Confessamos que em nossa pesquisa muitas vezes nos entregamos a esses sentimentos ingênuos, só por ver as crianças da escola pesquisada na mais terna convivência com todos. Essa visão romantizada não nos impediu de ver que essa escola deveria claramente avançar e discutir mais sobre inclusão e todos os seus aspectos. Mas mesmo antes disso, essa escola poderia também ser usada como exemplo a muitas outras por promover um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Facilitar essas mudanças, esses avanços é uma tarefa da escola em parceria com a prefeitura. Ambas necessitam reconhecer que esse PR e o AAE vêm há muito se esforçando para conseguirem eficazmente fazer a inclusão acontecer. Padeceram com dúvidas, temores, abandono, mas seguiram oferecendo o que tinham a oferecer. Ampliar nas escolas a discussão, os estudos, vivências e troca de experiências seria pedir pouco a essa escola e prefeitura que de certa forma, tem nesse tempo todo se posicionado mais como expectadores do que realmente como parceiros nessa mudança. Guenther (2003) nos permite com sua narração, reforçar nosso último argumento em favor dos PR e AAE da escola pesquisada, que merecem urgentemente um apoio vindo de fora, para realmente aprimorar o trabalho inclusivo que vem sendo feito por eles, e assim terem mais com condições de sucesso. Se for

oferecido a eles a formação continuada e mais auxílios específicos, esse trabalho tornar-se-ia mais significativo e favorável a inclusão:

> As políticas de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consistem somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, "mas representam a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades" (GUENTHER, 2003, p.47).

Assim como começamos, reforçamos que a inclusão é um caminho sem volta, cabendo a cada setor da sociedade, a cada indivíduo essa constatação. Reconhecimento aos direitos inclusivos é nosso dever, assim como o compromisso em assumir o que nos pertence em responsabilidade, no que se refere à efetivação de uma vez por todas de uma inclusão social integradora e em comunhão com a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACAMPORA, Bianca. In. Neurociência na aprendizagem. Revista Linha direta. Setembro de 2013.

AHLERT, Alvori. Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar. Revista Ibero-americana de Educación, n. 42, p. 1-10, maio, 2007.

BAHIA, Carmem de Brito; PAIM, Ana Verena Freitas. Currículo e formação de professores em exercício: revisitando tempos, espaços e sujeitos. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v.3, n.1, p337-347, mar, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> Acesso em 28 de out. 2017

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia; JESUS, Denise Meirelles. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Imediação, 2010, p. 213 a 218.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Porto Alegre: Mediação**, p. 73-81, 2006

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. SANTOS, Gilnara Guedes dos. O trabalho pedagógico escolar como prática social. 2010. Disponível em:< **https://www.webartigos.com/artigos/o-trabalho-pedagógico-escolar-como-pratica-social/42861/**> Acesso em: 13 nov. 2018.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão. 2012. 270f**. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba. Disponível em:< https://drive.google.com/file/d/1B7b2--kP448-kMGdpQtKt1RgRnEqTAL2/view>. Acesso em: 21 mai.2019.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. 25 de março de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 12 de mar de 2018.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto Nº 6949** de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Decreto nº1428, de 12 de setembro de 1854.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990.

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Câmara dos Deputados. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 06 de mar. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 12764** de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. **Lei Nº 13146** de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei Nº 4024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei Nº5692, de 11** de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências.

BRASIL. Lei. 9394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília**, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. > Acesso em: 19 de nov. de 2017

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Resolução nº 2, parecer 17 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CP 01,** de 18 de fevereiro de 2002.Institui DCN para formação de professores.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº6571,** de 17 setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional – cap.v da Educação Especial. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> Acesso em: 28 de out de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei** N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio a pessoa com deficiência e sua integração social.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº10.172,** de 9 de janeiro de 2001.Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei10.048 de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, 3 de julho de 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em 29 de out. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB, art. 5,** de 04 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE. Razões, Princípios e Programas. 2007

BRASIL. Ministério da Educação. PNEE-PEI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 2678/2002**,** de 24 de setembro de 2002. A prova diretrizes para o uso, ensino, produção e a difusão do sistema Braille.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 1793, de dezembro de 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei Nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 28 de out 2017.

BRASIL. PNE (Plano Nacional de Educação) 2014 -2024. Metas e Estratégias.

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão Brasília. 2004.O acesso de alunos com deficiência às escolas s e classes comuns da rede regular. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004> Acesso em: 30, jan, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**.** Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC SEF/SEESP, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento, v. 9, n. 54, p. 21-7, 2001.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista. Políticas educacionais inclusivas no brasil: o caso da rede municipal de ensino Santo

André. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, 2019. Disponível em: < file:///C:/Users/zenai/Downloads/5579-18039-1-PB%20(2).pdf> Acesso em: 22, mai, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Medo. IN: RIBEIRO FESTER, Antonio Carlos (org.). Direitos Humanos e. Editora Brasiliense: São Paulo, 1989 p. 15-35

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Autores Associados, 2005. P.25

DE BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira; Gomes, Romeu; MINAYO, de Souza Maria Cecília (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: Dp & A editora**, 2004. p.159-177.

FARENZENA, Zélia Maria Ferrazzo. Desafios do processo de inclusão escolar: salas de integração e recursos. In: MEDEIROS, Isabel Letícia, MORAES, Salete Campos, SOUZA, Magali Dias (Orgs). **Inclusão escolar:** prática e teorias. Porto Alegre: Redes Editora,2008. P.54 Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2017)

FERREIRA, Maria Cecília Carreto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frisaram (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. P 21 a 48

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marli. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; FURGERI, Denise Krahenbuhl Paula; PASSOS, Lorena Valsani Leme. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Políticas e práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, São Paulo: Autores Associados p. 149-165, 2004.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra,1996 (Coleção Leitura).

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

FREITAS, Emanoele. Mediador escolar. Recriando a arte de ensinar. Rio de Janeiro: Wak editora, 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia; JESUS, Denise Meyrelles. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Ed.Mediação, 2010, p. 12,13 e 14.

GLAT, Rosana (org. e edição). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana. PLETSCH, Marcia Denise. **O papel da Universidade frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro - RJ, v. 10, n. 29, 2004. p. 3-8.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, Marise Miranda. O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão. Rio de janeiro: Wak editora, 2014

GUENTHER, Zenita Cunha. O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. **Revista Escritos sobre Educação**. Ibirité. vol. 2, n.1, p.47. 2003.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai. /jun 2006. https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID2761_13092016151304.pdf >Acesso em:29 de mar. 2019

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. **Vidas de professores**, v. 2, p. 31-61, 1992.

HUMANOS, Declaração Universal Dos Direitos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. > Acesso em: 19 de nov. de 2017

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. Metodologia da pesquisa: um guia prático. Itabuna/Bahia, Via Litterarum, 2010. P.23.

LAGO, Mara: LOSS, Viviane Maria de Campos. Educação Inclusiva: possibilidades e desafios na assessoria aos professores. In: MEDEIROS, Isabel Letícia, MORAES, Salete Campos, SOUZA, Magali Dias (Orgs). **Inclusão escolar:** prática e teorias. Porto Alegre: Redes Editora,2008. P. 113 e 114.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. **Brasília: secretaria de direitos humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**.** Brasília, Liber Livro, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista Centro de Estudos Judiciários**, Brasília, v. 8, n. 26, p. 36-44, jul/set. 2004. Disponível em:http://www2.ccjf.jus.br/ojs2/index.php/cej/article/viewFile/622/802 > Acesso em: 21 mai. 2019.

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006. p.48-61.

MARQUEZINE, Maria Cristina. **Formação de profissionais/professores de Educação Especial-deficiência mental e curso de pós-graduação lato sensu: um estudo de caso. 2006**. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Marília, 2006

MARTINS, Aline Elizabeth Moraes. Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências na rede municipal de ensino. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: **Palestra proferida durante o III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu**. 1998. Mediação, 2006. P. 79.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 11, n. 33, p. 389-406, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2019.

MINAYO, de Souza Maria Cecília (organizadora). DESLANDES, Suely Ferreira; Gomes, Romeu; **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINGHETTI, Lenir Rodrigues; KANAN, Lilia Aparecida. Aspectos facilitadores e limitadores do processo de inclusão na percepção do “Segundo Professor”. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 107-134, 2011.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTERO, Lourdes. DA SILVA, Armando Pereira. *A construção do conhecimento profissional docente.* Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MOTTA, Elias de Oliveira. Direito educacional e educação no século XXI. **Editora Una, Brasília**, p. 157, 1997.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. São Paulo, 2010. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103848620100001000 10> Acesso em: 03 de mar. de 2018.

MUÑOZ, César Jimenez. Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã: guia da escola cidadã 9 / Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995a.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In:___ (Org.). Os Professores e a sua Formação. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995b.p.15-33

NUNES, Leila Regina d’Oliveira de Paula; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia; JESUS, Denise Meyrelles. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Ed.Mediação, 2010, p. 270 e 271.

OLIVEIRA, Cristiano José; ALMEIDA, Luana Costa. FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC: EVIDÊNCIAS DE PRATICISMO EM DEBATE. **Educação: Teoria e Prática.** Rio Claro, SP. v. 29, n. 60, p.26-46. Janeiro-Abril.2019.

ORRICO, Hélio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. **GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar 2ª ed. Rio de Janeiro**, 2007.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**. Produção do capital. 5.ed. Tradução de Reginaldo Sant‟ana. v. 19, n. 1, p. 103-109. Rio de Janeiro: Editora.1993

PAULA, Fraulein Vidigal de; D'AUREA-TARDELI, Denise. Motivação, atitudes e habilidades: recursos para a aprendizagem [Apresentação]. **Motivação, atitudes e habilidades: recursos para a aprendizagem**. Cengage Learning; Edição: 1ª, 2016.

PELOSI, Miryam Bonadiu, NUNES Leila Regina. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar Characterization of itinerant teachers, their work in assistive

technology, and their role as inclusion agents. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 141-154, 2009.

PLETSCH, Marcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, Editora UFPR, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar.2017. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/3114/1662 Acesso em: 28 de out. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Políticas de EducaçãoInclusiva.2018. Disponível em: < https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-inclusiva> Acesso em: 04 de mar. de 2018

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In.: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial. Araraquara/SP: Junqueira&Marin Editores. 2010, p. 61- 78.

REGO, Janielle Kaline. BARRETO, Raisa Queiroga. **O currículo na escola inclusiva: uma perspectiva na educação especial.** 2016. Disponível em:

RODRIGUES, David. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n.2, p. 7-16. jul./out. 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista Movimento. Revista Faculdade de Educação da UFF. Maio, 2003.

SARDAGNA, Helena venites. Políticas de Educação para Todos: um Imperativo nos Sistemas de Ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/Exclusão nas tramas da escola**. Editora da ULBRA, p. 181-187, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que tem deficiência? 2014. Disponível em:< http://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/> Acesso em: 05 de nov. 2017.

SILVA, Vanessa Caroline; MOREIRA, Laura Ceretta. **Currículo na escola inclusiva: o estigma da diferença**. 2008. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p8/anais.html?tipo=2&titulo=> Acesso em: 26 de mar. 2019.

SOARES, Marlene da Silva. Por uma escola de qualidade para todos. In: MEDEIROS, Isabel Letícia, MORAES, Salete Campos, SOUZA, Magali Dias (Orgs). **Inclusão escolar:** prática e teorias. Porto Alegre: Redes Editora,2008. P. 206.

SOLIGO, Rosaura; A formação continuada precisa se basear nas dificuldades dos docentes. **Campinas, SP: Mercado de Letras**, 2015. Disponível em:< https://novaescola.org.br/conteudo/8024/a-formacao-continuada-precisa-se-basear-nas-dificuldades-dos-docentes> Acesso em: 26 de mar. 2019.

STAINBACK, Susan; WILLIAM, Stainback. Inclusão: um guia para educadores. In: **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed,1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.5.ed. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2005.

TÉBAR, Lorenzo. O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação. Tradução Priscila Pereira Mota. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; JUNIOR, Roberto do Santos Bartholo. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set/dez. 2005

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Paris, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf > Acesso em: 05 jul. 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

ZANATA, E. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 2004. 198f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANELLI, José Carlos. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Revista Estudos de Psicologia, 79-88., 7 (Número Especial), 2002.

PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-reitora de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

APÊNCICE A - **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

N.º Registro CEP:

Título do Projeto: **Uma análise da articulação entre Professor Regente e o Auxiliar de Inclusão, durante o processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.**

Prezado (a) Sr. (a),

Você está convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar a existência de articulação entre P.R e o AAE. no processo de ensino aprendizagem do aluno PAEE, para examinarmos os canais de comunicação estabelecidos entre os mesmos, em benefício do processo de ensino aprendizagem dessas crianças. Tentaremos explicar como se deu o processo de inserção do aluno PAEE na escola selecionada para esta pesquisa, ressaltando a entrada do AAE. Durante o processo, investigaremos a formação do PR e do AAE. e a conformidade para a atuação no processo de ensino aprendizagem dos alunos PAEE de acordo com as normas legais municipais.

Você foi selecionado (a) por ser professor (a) e/ou AAE, em Escola de Ensino Fundamental que adota hoje a Inclusão de alunos PAEE. A sua colaboração neste estudo consiste em nos receber em sua sala de aula e participar por meio de entrevistas semiestruturadas e observações, que poderão ser gravadas ou não. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora (a) e/ou seu (s) orientador (es) /coordenador (es). Durante este processo procurarei identificar como o P.R e AAE se comunicam para atuarem diante do aluno de inclusão. Em outro momento, faremos uma entrevista com você acerca de nosso objeto de estudo.

Sua participação é muito importante e deve ser voluntária, consequentemente, não haverá pagamento por participação neste estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas neste estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, inclusive na apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo, e não de uma só pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados desta pesquisa servirão principalmente para a verificação sobre a articulação estabelecida entre os profissionais que conduzem a criança PAEE e se a mesma tem contribuído para o desenvolvimento da aprendizagem. Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dados do Pesquisador Responsável: Zenaide Pereira Barcelos, Endereço: Rua: Courupita 1179-404. CEP:32310-520 – Contagem – MG. Telefone: (31) 99133-7053E-mail: zenaide@tecnifox.com.br

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.ª Dr.ª- Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2018,

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

_____

Nome do participante (em letra de forma)

_____ _____

Assinatura do participante ou representante legal Data

Eu, Zenaide Pereira Barcelos , comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Data

APÊNDICE B - Relatório das observações feitas em salas de aula

Dia: _____ Sala: _____ Série: _____

Professora: _____ AAE: _____

Aluno:_____ Idade: _____

Diagnóstico: _____

Observação:_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE C - Perguntas para Entrevista com Professor Regente (PR)

Nome: _____ Idade: _____

Formação:_____ Experiência profissional: _____

1) Sua experiência com inclusão se deu na prática após a implantação da E.I?

2) a) você tem alguma formação especifica em inclusão escolar?
   b) A escola ou a PMBH oferecem algum tipo de formação?
   c) Você participa de cursos, palestras sobre inclusão escolar? Tem hábito de ler alguma bibliografia sobre o assunto?

3) a) Como o aluno PAEE é encaminhado para a sua sala de aula? Você percebe algum critério nessa escolha?
   b) você busca informações sobre seu aluno de inclusão? De que forma é feito?
   c) Como é definido se o aluno PAEE irá acompanhar os conteúdos da turma ou se o mesmo receberá atividades diferenciadas?

4) Você tem sistematicamente algum encontro inicial e/ou periódicos com: a família do aluno PAEE; o AAE; a coordenação pedagógica; o núcleo da prefeitura responsável pela inclusão ou professores do AEE?

5) Descreva como é seu contato com o AAE diariamente:

6) O que você considera como sua função e responsabilidade em relação ao aluno PAEE da sua sala de aula? E em relação ao AAE?

7) Como você avalia a função do AAE em prol do aluno PAEE?

8) Você tem conhecimento de algum documento da GERED com as diretrizes para o AAE de Inclusão? Como você define o que é função deste auxiliar ou sua função?
9) Você considera satisfatória a sua articulação com o AAE em prol da criança PAEE? Quais medidas deveriam adotar para que essa parceria seja mais eficaz?

APÊNDICE D - Perguntas para Entrevista com Auxiliar de Apoio ao Educando (AAE)

Nome: _____ Idade: _____

Formação: _____ Experiência profissional: _____

Dados da criança: _____ PR: _____

1- Antes de ocupar essa função você já havia tido alguma experiência de trabalho com pessoas com deficiência? Descreva. (Citar se houve em alguma área de educação).

2- Ao chegar à escola como você foi escalado para acompanhar o aluno PAEE, logo de início ou passou antes por reuniões e ou formações? Você percebeu algum tipo de critério ao ser escolhido para acompanhar tal aluno?

3- a) Você busca informações sobre o aluno de inclusão? De que forma isso é feito?
b) De quem você recebe orientações para o seu trabalho diário com o aluno PAEE?
c) Como definido se o aluno PAEE irá acompanhar os conteúdos da turma ou se o mesmo receberá atividades diferenciadas?

4) a) Durante o ano você participa de reuniões para orientação, avaliação ou planejamento do seu trabalho? Qual é o período e quem são os responsáveis pelas reuniões?
b) A escola ou a PMBH oferecem algum tipo de formação?

5) Você participa de cursos, palestras sobre inclusão escolar? Você costuma ler alguma bibliografia sobre o assunto?

6) Você tem sistematicamente encontros com:
a) A família do aluno PAEE
b) O professor regente e outros professores da turma do seu aluno PAEE fora da sala de aula. Descreva como é seu contato com o professor no dia a dia.
c) A coordenação pedagógica
d) O núcleo da prefeitura responsável pela inclusão e/ ou os professores do AEE

7) O que você considera como sua função e responsabilidade em relação ao:
   a) aluno PAEE da sua turma
   b) professor do seu aluno PAEE

8) Como você avalia a função e responsabilidade do professor em relação ao aluno PAEE? E para com o AAE?

9) Você considera importante o seu papel no processo de inclusão? Explique:

10) Você considera satisfatória a sua articulação com o professor regente em prol da criança PAEE? Que medidas deviam ser adotadas para essa parceria seja mais eficaz?

APÊNDICE E - Perguntas para Entrevista com o Coordenador de Inclusão (CI)

Nome: _____ Idade: _____

Formação: _____ Experiência profissional: _____

1) Sua experiência com inclusão se deu na prática após a implantação da EI?

2) Você tem alguma formação especifica sobre Inclusão escolar?

3) Como você encaminha o de inclusão as salas de aula? Você usa algum critério para escolher a turma ou o professor que irá receber este aluno?

4) Você tem algum encontro formal inicial e/ou periódico com:
   a) A família do aluno PAEE
   b) O AAE
   c) O professor regente
   d) O núcleo da prefeitura responsável pela inclusão – professores do AEE

5) Você participa de cursos sobre inclusão escolar

6) Descreva como é seu contato com o AAE e PR (relacionado aos aspectos da inclusão).

7) O que você considera como sua responsabilidade em relação ao: aluno PAEE; PR do aluno PAEE e AAE do aluno PAEE

8) Como você avalia a sua função em prol do aluno PAEE, considerando os aspectos gerais (aluno, professor, AAE)

9) Como você avalia a função do AAE e do professor em prol do aluno PAEE

10) Como você percebe a articulação entre PR e AAE? O que você faz para promover esta articulação? Você acha necessário adotar novas medidas para melhorara essa articulação? Quais?

APÊNDICE F - Perguntas para Entrevista com a Direção Escolar

Nome: _____ Idade: _____

Formação: _____ Experiência profissional: _____

1) Sua experiência com inclusão se deu na prática após a implantação da EI?

2) Você tem alguma formação especifica sobre Inclusão escolar?

3) Você sabe como é feito o encaminhamento do de inclusão para as salas de aula? Existe algum critério definido?

4) Você tem algum encontro formal inicial e/ou periódico com: (em relação a educação Inclusiva)

Descreva como é seu contato com esses profissionais:

e) O Coordenador
f) A família do aluno PAEE
g) O AAE
h) O professor regente
i) O núcleo da prefeitura responsável pela inclusão /professores do AEE

5) Você participa de cursos sobre inclusão escolar?

6) A escola oferece formação continuada aos professores? E a Prefeitura?

7) O que você considera como sua responsabilidade em relação ao/a: coordenador; PR do aluno PAEE; AAE do aluno PAEE; AEE e DIRE; aluno PAEE; família?

8) Como você avalia a função do AAE e do professor em prol do aluno PAEE?

9)Como você percebe a articulação entre PR e AAE? O que você faz para promover esta articulação? Você acha necessário adotar novas medidas para melhorara essa articulação? Quais?