



A ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR DE APOIO AO EDUCANDO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE ARTICULATION BETWEEN THE TEACHER AND THE SUPPORT ASSISTANT TO THE INCLUSIVE EDUCATION STUDENT

LA ARTICULACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y EL ASISTENTE DE APOYO AL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Zenaide Pereira Barcelos



Mestrado em Educação (PUC-MG)

Gerente de Recursos Humanos

zenaide@tecnifox.com.br

Stela Maria Fernandes Marques



Doutorado em Educação pela Newcastle University, England (revalidado pela UFMG)

Editora Associada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MF)

Professora do mestrado em Educação (PUC-MG)

sm.pucminas@gmail.com

Resumo

Abordamos a articulação entre o Professor Regente e o Auxiliar de Apoio ao Educando em uma escola da Prefeitura de Belo Horizonte. Com observações e entrevistas analisamos a necessidade dessa parceria, sua sistematização, entraves e evolução, na perspectiva da Inclusão Escolar. Investigamos a articulação e aspectos gerais que poderiam influenciar essa dinâmica. Através do levantamentos de dados, evidenciamos a mediação estabelecida, identificando sistematizações usadas para atuarem juntos no cotidiano escolar. Tentamos perceber os auxílios oferecidos para efetivação dessa articulação e compreender se essa parceria, mesmo que informal, estava sendo realizada em prol do aluno de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Professor Regente. Mediador. Auxiliar de Apoio ao Educando.

Recebido em: 8 de fevereiro de 2022.

Aprovado em: 14 de junho de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

BARCELOS, Zenaide Pereira; MARQUES, Stela Maria Fernandes. A articulação entre professor regente e o auxiliar de apoio ao educando de educação inclusiva. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 2, e22051, 2022.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22051.id1461>



Abstract

We approach the articulation between Regent Teacher and Student Support Assistant at school in the city of Belo Horizonte. With observations and interviews we analyzed the need for this partnership, its systematization, obstacles and evolution, from the perspective of School Inclusion. We investigated the articulation and general aspects that could influence the dynamic. Through data surveys, we demonstrate the established mediation, identifying systematizations used to work together in school routine. We tried to understand the aids offered to make the articulation effective and understand if this partnership, even if informal, was being carried out for the benefit of the inclusion student.

Keywords: Inclusion. Regent Professor. Mediator. Student Support Assistant.

Resumen

Abordamos la articulación entre Maestro Regente y Asistente de Apoyo al Estudiante en una escuela de Belo Horizonte. Con observaciones, entrevistas analizamos la necesidad de esta alianza, sistematización, obstáculos y evolución, desde la perspectiva de la Inclusión. Investigamos la articulación y aspectos generales que podrían influir en esta dinámica. A través de encuestas de datos, demostramos la mediación establecida, identificando sistematizaciones utilizadas para trabajar en conjunto en clase. Intentamos entender las ayudas ofrecidas para hacer efectiva esta articulación y entender si esta asociación, aunque informal, se estaba llevando a cabo en beneficio del alumno de inclusión.

Palabras clave: Inclusión. Profesor Regente. Mediator. Asistente de Apoyo Estudiantil.



1 INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa teve como intuito entender de que forma ocorria a articulação entre o Professor Regente (PR) e o Auxiliar de Apoio ao Educando (AAE) na prática diária, para juntos efetivarem o processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. 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. Fomos para campo com o intuito de especificar o que ocorria para que aquela situação parecesse tão favorável ao ensino inclusivo e 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. 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. 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 do ensino inclusivo?

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, tendo como objetivo geral identificar de que forma esses profissionais se articulavam, de que recursos e procedimentos faziam uso, se recebiam apoio da equipe pedagógica escolar. Consideramos também necessário identificar se essa articulação ocorria eficazmente e se realmente era feita em prol do processo ensino-aprendizagem dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), pois a inclusão deste alunado na perspectiva da Educação Inclusiva (EI) no ensino regular é já uma realidade em várias escolas brasileiras.

Consideramos alguns objetivos específicos que poderiam nos encaminhar para a obtenção de fontes que nos proporcionaram maior compreensão da nossa pesquisa. Através de alguns procedimentos tentamos 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.

A escola inclusiva é um caminho sem volta, pois de acordo com Acampora (2013), professores deverão acreditar que não há pessoas que não aprendem, mas que possuem experiências diferentes e que devem receber os mesmos estímulos/ informações e conteúdo em uma classe inclusiva. Além de estar no meio de todos, a pessoa com deficiência tem o direito de superar suas possibilidades dentro de um ambiente rico em atividades estimuladoras, sendo esse, por excelência, a escola.

Manica (2015) reflete sobre o papel da escola no processo de inclusão que se consolida com novas leis e posturas sociais. Segundo a autora a escola será a escolha certa para o melhor desenvolvimento do aluno PAEE e precisa redescobrir como trabalhar de forma a estimular o potencial dessa criança e garantir a sua socialização. Devendo também rever o planejamento da ação pedagógica baseada nos princípios da inclusão, incluindo novas metodologias para garantir a formação do aluno com deficiência. Não há espaços, segundo Glat (2007), para que a Educação Especial funcione paralelamente e segregada do ensino regular, pois o princípio básico dessa nova Educação Especial na Perspectiva Inclusiva consiste em oferecer o acesso e a permanência de todos os alunos, sem discriminação nesse espaço. A autora pontua que a escola precisa formar continuamente professores e equipe de gestão, modificar suas formas de interação e redimensionar seu Projeto Político Pedagógico. 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 de inclusão.

Assim reiterando Manica (2015) acreditamos que 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.

A escola deve rever o papel do PR e compreender e explicitar as funções dos AAE. O PR que já atuava nas escolas regulares, antes da educação tornar-se inclusiva, sente-se incapacitado nesse novo papel. 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. Fontana (2004) nos remete à dura realidade da falta de preparo desses docentes para a tarefa da Educação Inclusiva (EI) no cotidiano da sala de aula, que se veem numa convivência perturbadora que foge ao que sabiam fazer e explicar e que são levados para uma direção desconhecida. Sua formação profissional não previu a demanda inclusiva e a adaptação vem ocorrendo entre ensaios e intuição. Paralisam-se com incertezas da nova ética e nessa perspectiva são capazes acolher o aluno PAEE, mas acabam por desistir do mesmo, por não *obterem resultados*, ou acostumarem com as dificuldades dessa criança. Para Barreto (2010) o desafio dos cursos de formação de professores será o de refletir sobre a inclusão e a difícil arte de conviver na e com 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 podemos reavaliar e modificar nossa prática e com o nosso ofício e viabilizar a inclusão. 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. Ao AAE deverão dar a mesma atenção em sua formação para que o mesmo possa atuar positivamente no processo de educação inclusiva.

1.1. O SURGIMENTO DO AUXILIAR DE APOIO AO EDUCANDO DENTRO DO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO

Para Mousinhos (2010), 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. A escola regular, apesar da boa vontade na recepção dos alunos PAEE, se deparou com obstáculos que segundo Gomes (2014), incitou a necessidade de um *mediador* ou *facilitador* como aliado ao processo de inclusão. Gomes (2014) afirma que esse profissional, seria a figura responsável em permitir aos alunos PAEE avançar na resolução dos conceitos cognitivos. 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 desse aluno. Essa medida colaboraria em grande parte com o sucesso da inclusão desses alunos nas turmas regulares, evitando estagnações do educando, que se encontra muitas vezes inapto a vencer sem um auxílio pontual. Tébar (2011) diz que a mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia. O *mediador* de acordo com Minghetti (2011) não seria apenas um agente socializador para as crianças PAEE, mas responsável pela ampliação do grau de competência cognitiva das mesmas.

Gomes (2014) diz que o AAE deveria ficar de prontidão, para a qualquer momento se dispor de ação, em que seria possível facilitar a aprendizagem da criança. 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. Gomes, 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 *mediador*, 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.



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 fica claro que são permitidas formas amplas e flexíveis para a contratação desse profissional pelas redes de ensino públicas ou particulares do país. A DNEEEB/2001 apresentou outras deliberações possíveis para a escola se adequar à inclusão podendo recorrer a outros profissionais para participar dessa empreitada. 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* Instituído 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”.

2 METODOLOGIA

Para respondermos à questão acerca da articulação entre PR e o AAE, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa envolvendo um trabalho de campo na modalidade de estudo de caso. Além 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.

Nossa pesquisa procurou entender a articulação entre o PR e o AAE na prática diária, para juntos efetivarem o processo ensino-aprendizagem dos alunos PAEE. Escolhemos uma Escola Municipal de Belo Horizonte de Ensino Fundamental conhecida pelos pesquisadores. Queríamos identificar a dinâmica de trabalho que nos parecia tão favorável ao ensino inclusivo. 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 da inclusão. Procuramos perceber se estes profissionais eram auxiliados pela equipe



multidisciplinar da escola, se recebiam apoio e meios de sistematizarem essa articulação, se havia envolvimento de órgãos externos como a Secretaria de Educação. A importância do trabalho se deu por acreditarmos na importância do AAE junto à criança PAEE inserida nas classes regulares de ensino, pois percebermos que as aprendizagens dessas crianças poderiam ter ritmos diferenciados devido a alguma limitação que poderia ser atenuada ou vencida com a presença desse profissional. Pletsch (2017) confirma essa participação dos alunos, considerando que não se deve segregar o aluno no momento da aprendizagem, e sim incluí-lo juntos aos demais. Vimos a necessidade da presença do AAE que daria suporte ao PR para juntos cumprirem suas funções mediadoras. Essa parceria articulada em objetivos e ações podia pôr fim à segregação do aluno PAEE que muitas vezes, estava apenas presente na sala, sem condições de uma participação eficiente, enfrentando barreiras de ordem cognitiva, física ou interacional.

Tentamos constatar se a parceria do PR e do AAE estava de fato fazendo do espaço escolar um local de convivência efetiva da diversidade e promovendo o avanço cognitivo dessas crianças. A articulação desses profissionais deveria ser capaz de sustentar esses aspectos, a fim de propiciar uma educação significativa a todos. 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 segregadora.

O grupo pesquisado foi composto por 16 PR, 12 AAE, Coordenação Pedagógica (CP), Direção Escolar (DE). Todos os 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, 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 para 14 dessas professoras se deu na prática, com a implementação pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PMBH). Uma delas teve experiência anterior em outra rede de ensino, onde lidou com a situação através da prática e uma trabalhou em uma Clínica Escola, tendo experiência com alunos surdos.

O grupo de AAE pesquisado foi composto de 12 participantes, sendo três do sexo masculino. A idade do grupo variou entre 23 e 58 anos. Oito tinham apenas o ensino médio concluído (exigência da PMBH para ocupação do cargo) entre estes um formou-se como Técnico em Edificações. Um AAE estava cursando Libras, com interesse em trabalhar na área



de inclusão. O restante se dividia entre: um com ensino superior completo (Pedagogia); dois ainda frequentavam 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 ou não. Apenas um dos AAE não fazia jornada integral. A fim de percebermos o envolvimento e apoio da equipe pedagógica em relação à dinâmica de articulação dos PR e AAE, entrevistamos também a DE e a CP.

A observação foi o instrumento inicial para a busca de dados que comprovassem ou não a articulação entre PR e AAE. Visitamos as salas e observamos a dinâmica diária. Sentimos que a maioria dos PR e AAE queria muito mostrar o trabalho desenvolvido com os alunos PAEE, dinâmica de trabalho, escolha de atividades, e, sobretudo o desenvolvimento do aluno. Assim sempre no início da observação os PR pontuavam sobre a dinâmica adotada para alunos com necessidades educacionais especiais. Era notório perceber o orgulho que sentiam ao fazerem relatos de como receberam a criança e como ela havia se desenvolvido. Essas primeiras impressões foram fundamentais para um melhor aproveitamento da segunda etapa que foram as entrevistas.

As entrevistas foram pré-estruturadas e feitas com PR (Professor Regente), AAE (Auxiliar de Apoio ao Educando), DE (Direção Escolar) e CP (Coordenação Pedagógica). Nossos entrevistados são designados pelas siglas supracitadas com numeração sequencial 1, 2, 3 (...) para manter cada indivíduo no anonimato. As perguntas elaboradas tinham como objetivo abordar aspectos gerais e específicos sobre a inclusão e sobre o papel de cada um na tarefa diária da prática inclusiva. Entre as questões feitas aos entrevistados havia indagações sobre: tempo de experiência com inclusão, a formação acadêmica e continuada, eventual apoio pedagógico recebido, eventual sistematização da parceria entre PR e AAE e qual a percepção que tinham do seu papel na educação inclusiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. A FUNÇÃO DO PR E O AAE

Com a escola inclusiva tornando-se parte da nossa realidade, 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. Questionamos sobre a responsabilidade, em relação às crianças PAEE e como resposta obtivemos estes dados:

PR7 - A inclusão vai além da interação do aluno em família, busca tentar avançar o máximo possível, comparando-o com ele mesmo, cada criança carrega a sua história.

A sintonia desses profissionais pareceu ser fundamental para o sucesso do processo. Mousinho (2010) ressalta 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. Para o autor, o professor é o responsável pela formação e aprendizado de toda a sua turma e 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.

Os PR e AAE nos informaram sobre seus conhecimentos em relação às funções atribuídas para os AAE. Visando perceber se conheciam algum documento vindo da PMBH explicitando tais funções interrogamos os mesmos. 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:

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 específicas.

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

Entre suas funções como AAE sete citaram que a função se relacionava aos cuidados que deveriam ter com a rotina, higiene, alimentação e segurança das crianças. Sete AAE citaram questões de socialização e autonomia. Cinco mencionaram preocupar-se com questões pedagógicas, embora isso não queira dizer que os outros não se preocupassem, pois vimos nas observações quase todos auxiliando as crianças nesse tipo de tarefa. Para alguns AAE essa



questão pedagógica parecia complexa, envolvendo capacidades de professores com formação específica. Sem muita reflexão sobre esse assunto, o AAE6 mencionou que entre suas funções estaria a contribuição, de alguma maneira, para a aprendizagem. O AAE7 disse que deveria auxiliar no pedagógico. Já o AAE 10 mencionou que deveria auxiliar nas atividades, mas não resolver pelo aluno.

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.

Em todas as turmas visitadas, percebemos que os PR e os AAE mantinham um relacionamento próximo entre si, informal, 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. Postura que se repetiu nas 16 salas visitadas. Era comum o professor aproximar-se do aluno PAEE, brincar com ele e conversar rapidamente com o AAE que informava ao professor sobre o comportamento da criança naquele dia específico.

Verificamos como PR e AAE articulavam a ação para trabalhar junto à criança PAEE. Percebemos que os PR estabeleciam de antemão com os AAE uma conduta em relação ao cotidiano escolar específico aos alunos PAEE. 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-o a realizar as tarefas da turma, iniciando ou continuando atividades diferenciadas. Esses AAE demonstravam certa liberdade de ações. Mantinham-se fiéis ao pré-estabelecido, mas eram intrinsecamente autorizados a usar de sua intuição para modificar, e criar novos desafios a fim de tornar as atividades realmente enriquecedoras para o aluno PAEE:

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.

Isso não soava insubordinação às ordens do PR, apenas adaptações para que o dia da criança fosse realmente promissor em aprendizagem e formação social. Durante as observações 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 como importante as professoras estarem 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, ficava orgulhosa em poder 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 inclusão.

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.

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

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.

Brandão e Ferreira (2013) 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 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.

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.

3.2. A ARTICULAÇÃO ENTRE PR E O AAE

A parceria estabelecida por ambos profissionais da inclusão era visivelmente sentida no decorrer das aulas, 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 AAE afirmaram que não havia na escola momentos específicos para o diálogo entre PR e AAE. Tudo era resolvido e articulado no dia a dia, no início das aulas e no decorrer da mesma. Dos doze AAE entrevistados, dois enfatizaram (AAE10, AAE2) que a ação estabelecida até o momento era satisfatória, se houvessem encontros com PR seria válido, mas ambos acreditavam que devido à dinâmica da escola, isso seria inviável. Os AAE6, 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.

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 e planejar atividades juntos:

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.

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

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.

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 a informalidade na comunicação, PR e AAE demonstraram estabelecer uma parceria que fazia fluir o dia a dia das crianças. No cotidiano, em meio às turbulências de um ambiente repleto de crianças ativas, esses dois profissionais buscavam um contato que garantia 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.

Esses profissionais trabalhavam em conjunto, dentro das limitações impostas pela estrutura escolar, mas de alguma forma conseguiam alinhar suas ações, compartilhar informações e trabalhar em benefício da criança PAEE. Esse professor responsável pela turma com vários alunos, ainda se dedicava a ser 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.

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 (ROLDÃO, 2007)

Um dos professores reforça o seu papel de parceria com o AAE em sala de aula.

PR1 - Em sala de aula, oriento o auxiliar em como passar determinada atividade, conversando sempre a respeito do melhor para o aluno.

3.3. OUTROS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A DE durante a entrevista relatou que acompanhava o trabalho dos AAE. Para efetivar esse acompanhamento, buscava informações do trabalho dos AAE e PR através das CP. Dessa forma buscava garantir a participação no processo inclusivo. Quando necessário, podiam elas próprias reunir-se com os PR e AAE para resolver alguma questão. Na entrevista perguntamos a DE sobre como viam a articulação dos PR e AAE e nos disseram que essa articulação era informal e que a escola não propiciava momentos específicos para o encontro desses profissionais. Na percepção DE 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 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.

As CP foram entrevistadas 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.



3.4. A INCLUSÃO NO DIA-A-DIA ESCOLAR

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 o momento. A parceria desses profissionais não poderia esperar por encontros marcados com antecedência em local adequado. O ali e o agora pediam espontaneidade e criatividade, precisavam estar atentos a todo o momento. Manter a criança participando era a ordem do dia, não importando quantas vezes fossem necessárias fazer adaptações. O respeito às diferenças individuais da criança PAEE vencia a falta de sistematização de uma comunicação formalizada entre PR e 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 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.

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.

Percebemos que ambos os profissionais encaravam o desafio da integração dessa criança PAEE no contexto escolar, unindo-se por uma causa com objetivo comum. A interação estabelecida entre esses profissionais permitia que o aluno PAEE fosse além de suas dificuldades. Um dos dois profissionais estava sempre buscando meios de incentivo para que a criança continuasse participando, se envolvendo por inteiro com a turma e as atividades. Sentimos que um profissional sempre tinha um incentivo para o outro quando dúvidas, ou desânimos os assombravam e, sobretudo quando recebiam comunicados dos pais com cobranças ou críticas. Pudemos vivenciar durante a observação o AAE8 e o PR11, discutindo sobre um bilhete da mãe de uma criança PAEE, escrito na agenda escolar. Conversa foi rápida, no corredor da sala de aula, mas discutiram juntos a estratégia de resposta e conduta para o caso em específico. Foi possível perceber que tinham conhecimento do que se tratava, eram cúmplices da situação e desejavam resolver a questão.



Vivenciamos durante a observação demonstrações de afeto, carinho e consideração dos profissionais de inclusão em relação às crianças PAEE. Percebemos uma conduta responsável e amorosa. O 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 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.

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.

Durante as observações tentamos perceber como as questões pedagógicas eram tratadas em relação às crianças PAEE. Em seus depoimentos os AAE relataram que os PR assumiam a parte pedagógica. 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 quando 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. Os AAE eram munidos de informações por parte do PR, mas quando necessário recebiam novas orientações para adequar as atividades. Presenciamos o PR4 durante uma aula interrogar várias vezes o AAE4 sobre a criança e intervir oferecendo mais recursos para que ela desenvolvesse as mesmas atividades da turma.

Observamos 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 desafiava tanto PR14 e AAE6. Ambos profissionais durante a observação tentaram inúmeras vezes fazer o aluno participar, mas este desistia sempre, necessitando de incentivo constante. Na turma da PR1 e AAE3 encontramos uma criança diagnosticada com paralisia facial. PR e AAE demonstraram uma sintonia promissora, ambas sabiam bem sobre as potencialidades da criança e juntas se envolviam na busca de adequações para o melhor desenvolvimento da mesma. 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 distanciarlas de um objetivo comum. A parceria entre os profissionais de inclusão dessa escola foi perceptível, mesmo que não tenhamos identificado sistematizações, rotinas e regularidades de reuniões.

Era notável ver os AAE demonstrarem satisfação por vivenciarem os alunos PAEE se desenvolverem em termos de autonomia. Nove entre os doze AAE mencionaram explicitamente isso, 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 realizar sozinha, como ir ao banheiro, subir escadas, usar os talheres. O orgulho era nítido e incentivam as crianças a irem além. Questionados, disseram ter prazer em perceber que algumas crianças poderiam tornar-se mais independentes, aptas a lidar com o mundo e julgavam uma obrigação de sua função. Na visão de Stainback e Stainback (1999), os valores obtidos pela EI 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 ganham ao adquirir 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 efetivo voltado para a aceitação e valorização das diferenças individuais, citando que essa convivência seria capaz de promover a interação e a formação genuína de amizade.

As observações em cada sala permitiram-nos notar traços marcantes na dinâmica de inclusão dessa escola. Parceria, comprometimento e cumplicidade foram comportamentos percebidos nesse período entre PR e AAE. Os professores demonstravam respeito pelos auxiliares compreendendo suas funções e valorizando a presença desses na classe.



A sintonia com os objetivos estabelecidos para os alunos PAEE permitia aos PR e AAE caminharem, mesmo sem as formalidades de reuniões. Seguiam 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.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os dados da pesquisa percebemos que a escola avançou em vários aspectos da inclusão, proporcionando acolhimento significativo às crianças PAEE. A questão crucial da nossa pesquisa sobre a articulação entre PR e AAE pode ser analisada pelas observações e entrevistas. Não podemos negar que PR e AAE se articulavam e estabeleciam uma sintonia 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 notamos que tudo parecia fruto do improviso, da experiência de ambos, da prática diária. Não conseguimos evidenciar sistematização que garantisse aos PR e AAE tempo hábil, sistemático e constante para encontros e planejamento. A convivência, os combinados, as trocas de experiências ocorriam ali na sala de aula, nos corredores, na entrada e saídas do turno. Funcionava, mas era possível evidenciar comportamentos às vezes incoerentes que ocorriam justamente pela falta de sistematização dessa articulação.

A escola demonstrava certa eficácia no funcionamento da EI. 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 nos chamaram a atenção, porque era visível que promoviam a socialização, a empatia e o desenvolvimento de cada criança PAEE. O orgulho que cada profissional demonstrava com os avanços dessas crianças era notório. Confessamos



que em nossa pesquisa muitas vezes nos entregamos a esses sentimentos ingênuos, só por ver essas crianças na mais terna convivência com todos. Essa visão romantizada não nos impediu de ver que a escola deveria claramente avançar e discutir mais sobre inclusão em todos os seus aspectos. Mas antes disso, essa escola poderia ser usada como exemplo a muitas outras por promover um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Facilitar essas mudanças e avanços é tarefa da escola em parceria com a PMBH. Ambas necessitam reconhecer que esse PR e o AAE vêm há muito se esforçando para fazer a inclusão acontecer. Padecem com dúvidas, abandono, mas seguem oferecendo o que tem a oferecer. Ampliar nas escolas a discussão, os estudos e troca de experiências seria pedir pouco a essa escola e PMBH 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 obterem mais sucesso. Se for oferecido a eles a formação continuada e mais auxílios específicos, esse trabalho tornar-se-ia mais significativo e favorável à inclusão.

Assim como começamos, reforçamos que a EI 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.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Escola Municipal que nos recebeu com imensa boa vontade, participando e permitindo que os professores também participassem dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

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

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, p. 213 a 218, 2010.



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. **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. 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. **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.

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 Frizman de. **Políticas e práticas de EI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados p. 149-165, 2004.

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

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**. Ibitité. vol. 2, n.1, p.47. 2003.

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

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, p. 48-61, 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) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2006.

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.



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=S010384862010000100010.
Acesso em: 03 de mar. de 2018.

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. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.141-154, jan.-abr. 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.

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

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

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

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