

## Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações

### Resumo

Este trabalho tem como finalidade averiguar o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino de uma cidade localizada ao sul do estado de Mato Grosso do Sul, tendo como foco a relação do estagiário com o professor regente. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com base em estudos bibliográficos e em um estudo de caso, para a investigação de algumas faces desse processo de inclusão. Como instrumento de coleta de dados, empregou-se entrevista semiestruturada gravada com cada um dos participantes, sendo seis professores e seis estagiários que atuaram juntos no ano de 2014 na rede municipal de ensino. Com a análise preliminar das falas, percebeu-se a necessidade de entrevistar a coordenadora técnica da inclusão do município, em função da quantidade de vezes que foi citada pelos entrevistados. Os resultados demonstraram que os professores e os próprios estagiários desconhecem a função destes em relação ao aluno com deficiência. Como resultado, o aluno que deveria estar incluído acaba sendo excluído dentro da sala de aula comum. Assim, defende-se que todos os envolvidos com o aluno com deficiência deveriam exercer um trabalho articulado, pelo qual os agentes escolares se apoiem em prol dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência, possibilitando práticas que visem à superação das dificuldades dos alunos e não apenas enfatizem sua deficiência.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Alunos com Deficiência. Profissionais de Apoio.

**Bruna Ticiane Vicente**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – Brasil  
bticiane@hotmail.com

**Giovani Ferreira Bezerra**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – Brasil  
gfbbezerra@gmail.com

### Para citar este artigo:

VICENTE, Bruna Ticiane; BEZERRA, Giovani Ferreira. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214-244, set./dez. 2017.

**DOI:** 10.5965/1984723818382017214

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017214>

## Trainees and regent teachers as agents of the school inclusion process: questioning their (inter)actions

### **Abstract**

This work aims to investigate the process of inclusion of students with disabilities in schools of the municipal educational system of a city located in the south of Mato Grosso do Sul State, focusing on the relationship of the trainee with the classroom teacher. To investigate some aspects of this process of inclusion, we carried out a qualitative research, based on published studies and on one case study. As a data collection tool, we used semi-structured interviews recorded with each of the participants, six teachers and six trainees, who worked together in 2014 in the municipal schools. With the preliminary analysis of the speeches, we realized the need to interview the technical coordinator of inclusion of the municipality, considering the number of times she was mentioned by the respondents. The results showed that teachers and trainees themselves are unaware of their roles in relation to students with disabilities. As a result, the student who should be included ends up being excluded in the regular classroom. Thus, it is argued that all involved with the student with disabilities should pursue a coordinated work, by which school officials would support each other in favor of the students, whether with or without disabilities, enabling practices aimed at overcoming the difficulties of students instead of simply emphasizing their disability.

**Keywords:** School Inclusion. Students with Disabilities. Support Professionals.

## Introdução

O presente artigo aborda o trabalho de estagiários e de professores regentes da Rede Municipal de Educação (Reme), em uma cidade localizada ao sul de Mato Grosso do Sul<sup>1</sup>, a fim de se compreender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, tendo como foco a relação entre esses dois agentes educacionais. A partir de leituras feitas sobre o tema e de nossas vivências<sup>2</sup>, surgiu a necessidade e o interesse de pesquisarmos como tal processo acontece na localidade em questão. Nosso intuito era melhor entender as semelhanças e diferenças da realidade considerada em relação ao que vem ocorrendo nacionalmente com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2008).

Constatamos, com as pesquisas feitas, as várias nomenclaturas atribuídas àqueles agentes educacionais que não possuem, ainda, uma formação completa e desempenham um trabalho de apoio aos alunos com deficiência nas classes do ensino comum, ao lado dos professores regentes. Eles são chamados de estagiários, mediadores, auxiliares, monitores, entre outros. No município pesquisado, utiliza-se, para designá-los, a expressão estagiário “itinerante”, termo que não corresponde à função exercida, como explicam Glat e Pletsch (2011, p. 23):

O ensino itinerante é um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos especiais matriculados em turmas comuns e orientar seus respectivos professores.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, caracteriza, em seu artigo 3º, o profissional de apoio escolar:

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

---

<sup>1</sup> Por critérios éticos e para garantir o anonimato dos sujeitos, o nome do município não é revelado neste texto.

<sup>2</sup> A primeira autora deste artigo atuou como estagiária na Reme, tendo trabalhado no apoio aos estudantes com deficiência. O segundo autor trabalhou com formações continuadas aos professores da cidade, por meio de projeto de extensão e/ou de pesquisa, além de ter sido docente de muitos desses estagiários.

os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL. CASA CIVIL, 2015, n. p.)

No município analisado, os graduandos do curso de Pedagogia são contratados pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL) como estagiários para exercer, nas escolas comuns da Reme, as funções desse profissional de apoio escolar. Tal instituto foi criado em 1969, sendo uma organização que faz parte do Sistema Indústria, junto com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Social da Indústria (Sesi). O IEL tem como finalidade promover a interação entre a Academia e a Indústria, visando ao desenvolvimento de carreiras e de serviços que favoreçam o aperfeiçoamento da gestão corporativa e a capacitação empresarial. O nome do instituto é uma homenagem da CNI ao seu primeiro presidente, também destacado político brasileiro, Euvaldo Lodi (1896-1956).

O objetivo geral da pesquisa ora apresentada foi subdividido em três outros, específicos, a saber: caracterizar o trabalho dos estagiários que atuam no apoio aos alunos com deficiência nas escolas da Reme; entender o papel do estagiário e do professor regente nas classes do ensino comum, bem como analisar as relações estabelecidas entre esses agentes no cotidiano escolar.

Realizaram-se, ao longo da pesquisa, vários estudos bibliográficos para melhor entendimento do processo de inclusão escolar existente nas demais regiões brasileiras e, também, para compreender como as leis têm mudado esse cenário. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com seis professores, seis estagiários e a coordenadora técnica da inclusão do município.

## 1. Revisão de literatura

A partir da década de 1990, a proposta de educação para as pessoas com deficiência começa a dar mais ênfase à perspectiva da inclusão escolar. A Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, salientou a universalização da Educação Básica como um direito. A Declaração resultante dessa Conferência apresenta, em seu artigo 1º, que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades

educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, n. p.). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos recomendava, ainda, em seu 3º artigo, que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras<sup>3</sup> 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, 1990, n. p.)

Apesar de a Declaração Mundial sobre Educação para Todos apresentar um artigo defendendo a igualdade de acesso à educação para as pessoas com deficiência, foi somente em 1994 que ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, na Espanha. Nessa conferência, delineou-se o projeto de escola inclusiva, resultando na Declaração de Salamanca (1994). Esse documento, de acordo com Pletsch (2010, p. 43-44), pautando-se em Bueno (2008)<sup>4</sup>, é “[...] tomado como referência pela maioria dos pesquisadores da área de Educação Especial para a instituição do termo ‘inclusão escolar’”. A referida Declaração, entre outras aspirações, assim exortava os governos nacionais:

Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. (UNESCO, 1994, n. p.)

Ainda em relação à inclusão escolar, a Declaração de Salamanca expôs como princípio fundamental das escolas inclusivas “[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, n. p.). Dessa maneira, a citada Declaração passou a abranger todos os alunos, inclusive “[...] todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização. Seu pressuposto básico é de que as escolas devem adaptar-se para

---

<sup>3</sup> Termo utilizado na época para as pessoas com deficiência.

<sup>4</sup> Pletsch (2010) pauta-se no texto “As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?”, de BUENO, J. G. S. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-66.

atender a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc.” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 19).

Dois anos depois, aprovou-se, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que destinava um capítulo à Educação Especial (BRASIL, 1996, n. p.). Na LDBEN, conforme o artigo 58, em redação original, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1996). Tratando-se da LDBEN, esta previu, no parágrafo 1º do citado artigo, os serviços de apoio na escola comum, preconizando que: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL. Ministério da Educação 1996). Também no artigo 58 da LDBEN, parágrafo 2º, normatizou-se que, de acordo com as peculiaridades dos alunos, o atendimento educacional poderia ser dado em classes, escolas ou serviços especializados (BRASIL. Ministério da Educação, 1996).

Dessa maneira, Pletsch (2010) ressalta a lógica da integração que se fizera presente na LDBEN, em que pesem seus avanços. Mesmo reconhecendo a oferta de educação especial como dever constitucional do Estado, a Lei tornava possível o encaminhamento dos alunos com deficiência para classes ou escolas especiais, caso não conseguissem se adaptar às classes comuns. Como cita Pletsch (2010, p. 47):

Em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino comum da rede regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais.

A partir do exposto, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 representou um avanço. No artigo 2º da Resolução, determinava-se que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2001, p. 01)

Apesar dos progressos, a Resolução citada, no entanto, também apresentou um caráter integracionista. Em seu 9º artigo, ficou registrada a possibilidade de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial apenas em classes especiais, ainda que em caráter dito “transitório”, podendo tais alunos serem encaminhados, posteriormente, para a classe comum, conforme seu desenvolvimento e avaliação pedagógica realizada pela escola, em parceria com as famílias. Nos dizeres do artigo,

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, [...] para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 03)

Os avanços para a Educação Especial de orientação inclusiva se tornaram mais evidentes, pelo Ministério da Educação brasileiro, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2008). Essa política, “[...] pelo menos em tese, eliminou a possibilidade de se matricular alunos com deficiência em escolas ou classes especiais de forma substitutiva à escola comum [...]” (SOUZA et al., 2012, p. 641), tendo como objetivos ou princípios orientadores:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: • Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; • Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; • Participação da família e da comunidade; • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 14)



A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “[...] ressignificou o próprio conceito de Educação Especial, cuja responsabilidade precípua passou a ser a de organizar, fomentar e apoiar, no *contraturno*, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...]” (SOUZA et al., 2012, p. 641). Tal política orienta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja “[...] organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 16).

No bojo dessa perspectiva, destaca-se a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. O artigo 10 prevê, em relação à organização do AEE, “[...] outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção [...]” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009, p. 02).

Esses profissionais são importantes no cotidiano escolar, porquanto, segundo mencionam Glat e Pletsch (2011, p. 23), “[...] mesmo que a escola alcance uma reorganização metodológica e didática, boa parte dos alunos com deficiências ou outros transtornos necessitará – bem como seus professores – de suporte pedagógico complementar”. As autoras também citam as “[...] diversas modalidades de atendimento educacional especializado para apoiar a escolarização de alunos especiais incluídos em classes comuns; as mais conhecidas são *ensino itinerante, bidocência, mediação de aprendizagem e sala de recursos* [...]” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 23, grifo das autoras).

No bojo dessas modalidades de suporte especializado e seus agentes, Glat e Pletsch (2011) destacam, ainda, as principais funções dos mediadores, facilitadores ou estagiários que atuam no apoio individualizado aos estudantes com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais, nas turmas inclusivas do ensino comum. Na perspectiva das autoras:



O mediador ou facilitador de aprendizagem, por sua vez, é um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum em que haja algum aluno especial incluído que necessite de atendimento mais individualizado. Sua principal função é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar – sem, com isso, substituir o papel do professor regente. O mediador acompanha o dia a dia do aluno, realizando, em concordância com a equipe escolar, as adaptações necessárias para o desenvolvimento de sua aprendizagem. No caso dos alunos com deficiências severas ou múltiplas, o mediador também auxilia nas atividades de vida diária e locomoção na escola. (PLETSCH; GLAT, 2011, p. 24)

Na direção do exposto, várias pesquisas discorrem sobre a oferta desse tipo de apoio por estagiários, como Stelmachuk e Mazzotta (2012). Esses autores mencionam que, na Rede Pública Municipal de União da Vitória, no estado do Paraná (PR):

Os auxiliares são estudantes do ensino médio que cursam Magistério, ou estudantes de Pedagogia, ou de outro curso da área da Educação. São contratados como estagiários, tendo preferência os que possuem ou estão em formação na área da Educação Especial, porém poucos satisfazem este critério. (STELMACHUK; MAZZOTTA, 2012, p. 190)

De modo similar ao ocorrido na Rede Pública Municipal de União da Vitória (PR), Cunha et al. (2012) descrevem a realidade carioca, pois, segundo as autoras,

[...] o que vem acontecendo no município do Rio de Janeiro é a contratação de estudantes sem uma preparação adequada para ocupar uma função de tamanha importância como a mediação de alunos com deficiências incluídos em turmas comuns. As escolas se vêm [sic] na obrigação de receber todos os alunos, mas não parecem preparadas para garantir um processo inclusivo que vá além da simples presença em sala de aula. Por isso buscam, através dos estagiários, um trabalho que promova uma maior participação e um melhor aprendizado para os alunos. Esses graduandos são contratados sem qualquer requisito, com a única condição de estarem matriculados em uma das universidades conveniadas com a prefeitura, públicas e particulares, e podendo estar inscrito em qualquer curso superior, independente do período. (CUNHA, et al., 2012, p. 05)

Nota-se que o mesmo processo verificado em outras localidades também ocorre na cidade pesquisada, no sul de Mato Grosso do Sul. Estudantes do curso de Pedagogia são contratados por uma empresa terceirizada, o IEL, e enviados para dentro de uma sala

de aula sem nenhuma capacitação ou preparação para atuar com alunos com deficiência. Tal situação esbarra em muitas tensões no espaço escolar, como será problematizado no decorrer deste texto.

## 2. Procedimentos metodológicos

Para esta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, que trabalha as relações mais profundas e contextualizadas dos processos sociais, buscando-se a compreensão e a explicação de seus sentidos e fenômenos. Com base em Martins e Bicudo (2005)<sup>5</sup>, Andrade e Holanda (2010, p. 260, grifo dos autores) lembram que:

[...] a pesquisa qualitativa busca uma *compreensão* particular daquilo que estuda, já que o foco de sua atenção é dirigido para o específico, o individual, aspirando à compreensão dos fenômenos estudados que somente surgem quando situados.

Mediante essa abordagem, elaborou-se inicialmente um levantamento bibliográfico sobre a inclusão escolar, para, assim, dar orientação a alguns pontos importantes da pesquisa. Dessa maneira, foi possível um maior entendimento sobre inclusão, seus conceitos principais, as orientações legais e os marcos históricos. A partir disso, realizou-se o processo de definição do problema de pesquisa, a depuração dos objetivos e a escolha dos sujeitos.

Tendo em vista a necessidade de investigar algumas facetas do processo de inclusão de alunos com deficiência no município em questão, fez-se necessário delimitar um estudo de caso. Para Gil (2008, p. 57-58), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Lüdke e André (1986 apud VENTURA, 2007, p. 384) também discorrem sobre o estudo de caso, citando que:

O estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois

---

<sup>5</sup> Andrade e Holanda (2010) recorreram, para formular suas considerações, a esta obra: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação.

Para viabilizar essa proposta, escolheu-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, uma vez que o foco deste trabalho foi tentar entender o processo de inclusão escolar, no *locus* investigado, a partir das falas, percepções e concepções dos sujeitos. Conforme esclarece Manzini (1990/1991, p. 154), o uso dessa modalidade de entrevistas “é mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre”.

Para as entrevistas, ocorridas em maio de 2015, foram selecionados, a princípio, seis estagiários<sup>6</sup> que haviam atuado no apoio a alunos com deficiência em sala de aula comum na rede municipal, nos anos de 2013 e 2014. Todos os escolhidos já haviam cumprido, portanto, o tempo limite de dois anos de contrato com o IEL. Esse tempo é determinado pela lei que rege os estagiários, a Lei nº 11.788, do dia 25 de setembro de 2008. Nesta, segundo o artigo 11, “a duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, n. p.).

Os estagiários, no ano das entrevistas, possuíam entre 23 e 29 anos, todos acadêmicos de Pedagogia. Levando em consideração apenas o ano de 2014, foram selecionados os seis professores que tiveram esses estagiários como apoio em suas classes de regência, durante o citado ano. Esses professores tinham, no ano das entrevistas, entre três e vinte anos de atuação na Reme e as suas idades variavam de 27 a 65 anos.

Para coletar as entrevistas, foram elaborados dois roteiros com oito questões abertas cada, um deles direcionado aos professores regentes e outro, aos estagiários. Tais questões tinham um caráter exploratório e investigativo para que, assim, os pesquisadores conseguissem entender, por meio dos relatos dos entrevistados, como

---

<sup>6</sup> Entre os sessenta estagiários da cidade pesquisada, escolheram-se, na ocasião, apenas seis deles pelo fato de terem vivenciado todo o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, acompanhando-os durante dois anos, nas classes comuns. Dessa forma, esses estagiários selecionados poderiam ter uma visão geral do processo de inclusão escolar, já que o tempo limite para o estágio havia se encerrado. Assim, a pesquisa não se preocupou com números, mas sim em entender a relação entre os agentes escolares implicados nesse processo de inclusão.

acontece a relação de trabalho entre esses agentes, levando em consideração o processo de inclusão escolar do município em tela.

De início, foi feito contato com os sujeitos, pessoalmente ou pela *internet*, para marcar as datas e os locais das entrevistas, caso aceitassem. Explicava-se que estas seriam usadas para um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e que o assunto era seu trabalho em relação ao aluno com deficiência no ano de 2014. Também deixava-se claro que a conversa ficaria gravada em áudio. Antes de realizar a gravação, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ficaram com uma cópia do documento para si, sendo-lhes garantido anonimato na publicação dos resultados da pesquisa.

Vale mencionar que um dos professores solicitados para a entrevista, de imediato, recusou-se a participar, alegando não ter tempo. Após dado por encerrado o período proposto para a coleta de dados, tal professor, pela *internet*, pediu que acontecesse a entrevista, a qual veio a realizar-se, então, em uma data estabelecida por ele. Seguindo o procedimento exposto, as entrevistas foram, então, gravadas e posteriormente transcritas, permitindo a análise das falas por eixos temáticos. A partir da análise preliminar, percebeu-se a necessidade de se entrevistar, também, a coordenadora técnica da inclusão do município, uma vez que esta fora citada nas entrevistas várias vezes. Assim, a conversa com ela poderia sanar algumas dúvidas referentes às informações apresentadas pelos outros sujeitos e permitir parâmetros para comparação entre suas falas. Por isso, também foi organizado um roteiro de questões direcionado a ela, que concordou em realizar a entrevista.

Também foi utilizado, para melhor entendimento das atribuições dos profissionais de apoio, um contrato, escolhido aleatoriamente, celebrado entre o IEL e um dos estagiários da Educação Especial participante deste estudo, que, como os demais, prestara serviço em 2014. Para isso, foi feita uma carta à Gerência Municipal de Educação, que faz o intermédio dos contratos, solicitando autorização para o acesso a esse documento, sendo tal pedido aceito.

Doravante, a fim de se preservar a identidade dos participantes e organizar a análise dos dados coletados conforme os procedimentos elencados, os professores serão designados, arbitrariamente, com as letras A, B, C, D, E e F. Para demonstrar a relação de

cada professor com o estagiário correspondente, serão usadas, para os estagiários, as designações A1, B1, C1, D1, E1 e F1. Para representar a coordenadora técnica da inclusão do município, utiliza-se a letra G.

### 3. Resultados e discussão

A fim de apresentar e problematizar os resultados e discussões, foi feita a análise das entrevistas concedidas pelos participantes da pesquisa, tentando-se compreender a forma como vem se configurando o processo de inclusão escolar no município. Para isso, os resultados encontrados foram organizados em tópicos temáticos, dispostos a seguir.

#### 3.1 O trabalho dos estagiários que atuam no apoio aos alunos com deficiência

Levando em consideração as falas dos estagiários e da coordenadora técnica da inclusão, notamos que, para se tornar estagiário da Educação Especial no município, os (as) interessados (as) devem estar cursando graduação em Pedagogia. Este é o único requisito para contratação, como explica a coordenadora:

[O processo de seleção] É feito através de cadastro com a responsável, que [é] a Manoela<sup>7</sup>, na Gerência de Educação. O pré-requisito usado até o momento, até hoje, é ele [o estagiário] estar cursando o curso de Pedagogia, ele tem que tá fazendo... o curso de Pedagogia. (Coordenadora G)

Sendo este o único requisito adotado pela Reme para a contratação dos profissionais de apoio que atuam junto ao público-alvo da Educação Especial, nota-se, em geral, a falta de preparo desses sujeitos, pois estão em processo de formação. Além disso, muitos deles iniciam tal estágio já no início da graduação em Pedagogia, antes mesmo de ter qualquer contato com os conteúdos de Educação Especial, uma vez que não há esse pré-requisito. Como citam Cunha et al. (2012, p. 06-07):

Os graduandos, que, em grande parte, estão nos períodos iniciais do curso de Pedagogia, chegam às escolas, por vezes, sem saber ao certo

---

<sup>7</sup> Nome fictício escolhido para preservar a identidade do funcionário citado por G.

nem mesmo qual é a necessidade educacional especial do aluno que irão acompanhar. Dessa forma, se apresentam com pouca experiência e embasamento profissional, o que, de certa forma, não poderia ser diferente uma vez que estão ainda no início da formação.

Nesse contexto, menciona-se também, no que tange à contratação de estagiários para atuar com esse público, outra fala da coordenadora técnica da inclusão, para quem:

[...] devido eles [os estagiários] ainda não terem a formação, é, devido eles entrarem dentro da escola e também não terem uma orientação necessária, tanto da parte pedagógica como a conduta dentro da sala de aula, como agir com esse aluno, a forma de agir. Então, eu acho assim que eles estão num processo difícil, para o estagiário é difícil, porque ele é colocado lá, principalmente da inclusão, ele é colocado lá pra trabalhar com o aluno portador de necessidades especiais, que não é um aluno dito normal. Ele tem deficiências e que têm que ser supridas. Então, a maioria dos estagiários se perdem, mas não porque eles são culpados, porque eles não têm essa capacitação, eles não têm esse auxílio. (Coordenadora G)

Desse modo, nota-se a falta de apoio aos estagiários e a precariedade de suas condições de trabalho, principalmente levando em consideração a fala da coordenadora, que, no município pesquisado, é a responsável por coordenar a atuação deles, orientando-os em suas atividades de apoio aos alunos com deficiência. Não obstante, a coordenadora, embora se dê conta da situação contraditória e até de abandono profissional sob a qual trabalham os estagiários, demonstra não se envolver diretamente com seu processo de formação em serviço, já que não relata nenhuma ação nesse sentido, afirmando, textualmente, que não há, de fato, “auxílio” para eles. Ora, a orientação e o suporte pedagógico de que carecem, conforme se depreende do relato acima, deveria partir justamente da coordenadora entrevistada, que, ao se eximir de suas funções, contribui, tacitamente, para que os estagiários continuem se sentindo perdidos, segundo ela mesma denuncia, e sequer compreendam seu papel no espaço-tempo da escola comum.

A esse respeito, vale mencionar que, de acordo com o contrato do IEL com os estagiários da Educação Especial, normatiza-se que a função destes é “auxiliar de professor em sala de aula”. Consoante ao disposto no contrato, pensava-se que esta deveria ser a função seguida pelos estagiários. Contudo, a prática deles revela

peculiaridades que precisam ser problematizadas. Por isso, abaixo, citam-se algumas de suas falas, nas quais eles mencionam, a partir de seus pontos de vista e de suas percepções, o que pensam acerca de seu papel na classe comum, em relação ao aluno com deficiência:

[...] o estagiário está ali para auxiliar nas dificuldades, tá auxiliando ele [o aluno com deficiência] no que ele não entende, no convívio com as outras crianças, mas, em questão de aprendizado, ele é aluno do professor. (Estagiário A1)

[...] era responsável pelos cuidados do **meu aluno**, na alimentação e [em] auxiliar ele nas atividades em sala. (Estagiário B1)

Olha, é, no caso, o professor da escola teria que ajudar a gente na questão de como ensinar essa criança, de como fazer [com] que ela desenvolva [...](Estagiário D1)

[...] Mas, assim, minha função é, assim, ao meu ver, o que eu for aplicar pro aluno, é claro que vai além do que eles passam pra gente. Tipo assim, que minha função lá é auxiliar o aluno [...](Estagiário E1)

[...] É auxiliar na aprendizagem do **meu aluno**. (Estagiário F1)

Observando as falas supracitadas, é possível afirmar que a maioria dos estagiários –cinco, dos seis entrevistados – descrevem, como sua função, o cuidado e/ou auxílio quanto ao aluno com deficiência. Mesmo alguns tendo mencionado que o processo de aprendizagem escolar é de responsabilidade do professor, dois deles enfatizam a relação com a criança que assistem, utilizando o termo “meu aluno” – que foi colocado em negrito para melhor ser evidenciado. Dessa maneira, compreende-se que tais estagiários tomaram para si esse dever, sentindo-se responsabilizados por tudo o que vier a acontecer com os estudantes assistidos.

Nas falas dos professores, por sua vez, nota-se omissão ou não compreensão de seu papel no que tange ao atendimento do estudante com deficiência na classe comum, embora este seja de responsabilidade do professor regente, cabendo ao estagiário dar apoio a esse professor, não substituí-lo. Eis alguns relatos:

[...] é importante [a presença do estagiário] porque o professor, em uma turma com 30 alunos, que geralmente é o que nós pegamos, não consegue dar a atenção devida aos alunos com necessidades especiais. E



é onde esse itinerante entra, pra poder suprir essa carência que o professor também não tem como atender de maneira adequada. (Professor B)

Eu via ela [sic] [a estagiária] como uma ajudante daquele aluno com deficiência. Daí, a gente trocava conversas a respeito do conteúdo, conversávamos sobre o aluno, se ele estava conseguindo aprender, se ele estava conseguindo copiar. É, eu ia lá, olhava o caderno dele, dava uma olhada, e era isso, mas a gente se entendia bem assim em relação ao conteúdo. (Professor A)

Os relatos expostos evidenciam que as condições de trabalho dos professores regentes – responsáveis por turmas numerosas –, entre outras variáveis, comprometem o êxito da inclusão escolar. Como resultado, os contatos entre o professor da turma e o aluno com deficiência se dão, durante as aulas, de forma superficial, esporádica e sem sistematicidade. Delegando ao estagiário as funções de ensinar esse estudante, “ajudá-lo” e gerenciar sua aprendizagem, o professor limita-se a “dar uma olhada” no material do aluno, dirigindo-se não ao estudante para saber sobre suas dificuldades e avanços, mas ao estagiário. Assim, este se torna o interlocutor principal do professor, e não aquele, que deveria ser o alvo precípua de sua atenção, juntamente com os demais colegas da classe. Tal situação é emblemática do que está ocorrendo nas escolas comuns no contexto da inclusão escolar. Segundo Cunha et al. (2012, p. 09):

A prática que vem sendo naturalizada de que todo aluno com deficiência deve ter um mediador pode retirar da professora regente em sua classe a responsabilidade sobre ele, que é seu aluno como o restante da turma, e reduzir o desenvolvimento da autonomia da criança.

Destarte, a partir do que foi exposto, nota-se, ainda, que o professor nem sempre possui esclarecimento sobre as atribuições do estagiário, o que leva à existência e à perpetuação das práticas supracitadas. Essa constatação fica patente nas falas dos Professores A e E, os quais afirmam que:

A única coisa que foi nos passado foi pela coordenadora da escola, que falou pra nós que tínhamos um aluno com laudo e que é..., ia ter a estagiária pra acompanhar esse aluno e o restante dos alunos. (Professor A)

Ninguém falou pra mim qual era o papel dela [da estagiária], ou qual era o meu papel [...] (Professor E)

Levando em consideração as falas citadas, nota-se que não existe uma preocupação em se explicar, na escola, qual seria, nessa relação profissional, o papel do professor e o do estagiário em relação ao aluno com deficiência. Percebe-se que ambos não recebem uma orientação por parte da coordenação pedagógica ou da direção da escola, não sabendo, assim, como se comportar ou trabalhar perante essa situação. Consequentemente, acabam por realizar práticas não inclusivas, na maioria das vezes ficando esse aluno a cargo do estagiário.

Em relação aos seis estagiários entrevistados, apenas um deles, o Estagiário C1, comenta sua função de forma esclarecedora, demonstrando que entende seu papel nesse processo com o aluno com deficiência. A coordenadora técnica da inclusão também se posiciona na mesma perspectiva, ressaltando a necessidade de que os estagiários sejam orientados pelos professores regentes:

A minha função era auxiliar o professor dentro da sala de aula com o aluno, e eu trabalhava passando para o aluno o que a professora regente da sala me entregava para dar pra ela [a aluna] (Fala do estagiário C1)

O papel do estagiário dentro do processo de formação ainda é auxiliar o professor, ele vai auxiliar o aluno nas suas necessidades, sempre orientado pelo professor da sala de aula [...] (Coordenadora G)

Com base nas falas expostas, esses estagiários, de modo geral, encontram-se perdidos, exercendo uma função que não é deles, e sim do professor. Conforme o relato do Estagiário D1, “o professor da escola teria que ajudar a gente na questão de como ensinar essa criança, de como fazer [com] que ela desenvolva. No meu caso, que foi com uma criança hiperativa<sup>8</sup>, era a forma de ensinar mesmo a ler, a escrever [...]”. Ora, depreende-se, nesse caso, que o estagiário ficava encarregado de ensinar e alfabetizar determinado aluno, sentindo-se isolado em seu trabalho. Logo, mesmo sem condições

<sup>8</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva menciona como público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, quando o estagiário relata, em sua fala, “criança hiperativa” demonstra que, no município pesquisado, alunos nessa condição também recebem atendimento especializado na classe comum, possuindo um estagiário para auxiliá-lo.

teórico-metodológicas para tanto e sem a colaboração docente, substituía a prática do professor. Nesse aspecto, Souza et al. (2012, p. 643-644) consideram que:

O trabalho que os auxiliares realizam, entretanto, é ainda mal compreendido e, nem sempre, constitui-se numa prática realmente inclusiva, pois o professor regente costuma jogar para o monitor toda a responsabilidade sobre o(s) aluno(s) com deficiência, eximindo-se de sua educação e até ignorando-o(s). Nesse contexto, não é raro que existam duas práticas, isto é, a do monitor e a do professor regente. Enquanto este dá sequência ao conteúdo do livro didático, aquele, muitas vezes sem qualquer formação pedagógica para exercer o cargo que ocupa, realiza a aplicação descontextualizada e simplificada de atividades diferentes para o(s) aluno(s) com deficiência, incorrendo numa prática excludente. (BATISTA; MANTOAN, 2007<sup>9</sup>)

Portanto, percebemos que o trabalho realizado pelo estagiário ainda é mal compreendido, tanto pelos próprios estagiários como pelos professores. Nessas circunstâncias, alerta-se para o fato de que, em vez de incluir o aluno com deficiência na sala de aula comum, como qualquer outro aluno, pode-se, contraditoriamente, gerar novas práticas excludentes no interior da proposta de inclusão escolar.

### 3.2 Papel do estagiário e do professor regente nas classes comuns do ensino regular

A partir das falas dos sujeitos, no que tange aos papéis, tanto do professor quanto do estagiário, notamos que, dos seis casos, em três deles (Professor B – Estagiário B1, Professor C – Estagiário C1, Professor E – Estagiário E1), o estagiário e o professor entendem seu papel em relação aos alunos com deficiência, beneficiando, assim, a aprendizagem destes. Para ilustrar, escolheu-se somente um relato mais esclarecedor dessa relação:

Eu enxergo o estagiário como um apoio para o aluno, mas eu sei que esse papel de ensinar, de passar o conhecimento com o aluno, de fazê-lo entender no processo de aprendizagem é meu. Eu sou a professora. A estagiária é o apoio. Ela vai usar de alguns objetos, alguns jogos para que o aluno possa alcançar o entendimento daquele conteúdo ministrado. Mas eu tenho consciência do meu papel como professora. Eu também

---

<sup>9</sup> Os autores dessa citação se basearam neste texto: BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

tenho que intervir nos seus conflitos, nas suas dificuldades. Eu não posso, é, deixar esse aluno à margem, eu não posso colocar esse aluno no fundo da sala e esperar que o estagiário faça meu papel, que é o de ensinar. (Professor C).

A professora que eu trabalhei exercia mesmo a função de professor. Ela não deixava na minha mão. Ela era professora do aluno e ela cuidava dele. Ela dava todas as atividades, auxiliava de todas as formas, então eu acho que ela exercia o papel dela na sala de aula mesmo com aluno da inclusão. Em momento algum ela diferenciava: “Você não pode fazer isso porque você tem alguma deficiência”. Não, ela sempre incluía em todas as atividades e tratava por igual. Se tinha que chamar a atenção, ela chamava por igual; se tinha que auxiliar um pouco mais, ela auxiliava como qualquer outro aluno dentro de sala de aula; se tinha que ir para lousa, ela falava “Vem pra lousa, vamos fazer atividades”. Ela nunca diferenciou: “Ah! Você tem uma deficiência, então você vai ser tratado diferente!”. Não, ela sempre tratou por igual. (Estagiário C1)

Em relação às falas transcritas acima, nota-se que o professor reconhece que todos os alunos da sala, inclusive aquele com alguma deficiência, são de sua responsabilidade, sendo que deve mediar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. O estagiário, por sua vez, deve ajudá-lo nesse processo, de forma colaborativa. Em sua fala, o estagiário relata não terem ocorrido momentos de exclusão dentro da sala de aula, pois as atividades, as mediações pedagógicas e a atenção docente eram direcionadas a todos os estudantes da classe, sem diferenciação. Nesse sentido, entende-se que, como um dos principais agentes da inclusão escolar, é fundamental que o professor promova a participação de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiências, atuando, se for o caso, em regime de colaboração com o estagiário, sem, no entanto, abrir mão de suas prerrogativas docentes em relação àquele. Glat e Pletsch (2011, p. 13) expõem que:

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve ser direcionada para duas vertentes interligadas: o “saber” e o “saber fazer”. Quanto ao tipo de “saber”, sugerem que a formação deva prover oportunidades de construir conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano, que permitam aos professores conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade do alunado. Em relação ao “saber fazer”, consideram necessário fornecer aos professores a vivência de práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos com necessidades educacionais especiais diferenciadas. (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 13)

Em relação aos outros três casos (Professor A – Estagiário A1, Professor D – Estagiário D1, Professor F – Estagiário F1) notam-se discursos contraditórios, pelos quais se percebe a falta de responsabilidade dos professores regentes em relação ao aluno, bem como a não articulação com seus respectivos estagiários, nestes dois casos escolhidos:

Eu não penso que meu papel dentro da sala de aula mude em relação ao estagiário, assim, eu acredito que tem que ter uma parceria entre eu [sic] e ela, para que o trabalho corra bem, porque se ela não for é ...é com meu jeito e eu não for com o jeito dela? Acho que aí quem tem mais a perder sou eu, e não ela. Porque aí, no caso, se eu não aceitar ela como ela é, e eu começar a achar que tem alguma coisa [de] errado com ela, eu posso pegar no pé dela e ela pode também cansar e me largar. E é uma coisa assim, que tem que ter uma troca de... amizade, responsabilidade, de nós duas, eu com ela e o aluno, e ela comigo e com o aluno, eu vejo assim, entendeu? (Professor F)

Não há apoio, na verdade, há exclusão do aluno em sala de aula. Eles excluem o aluno num canto da sala e falam assim para o estagiário: “Toma que ele é responsabilidade sua, você se vira”, e ignora o aluno totalmente, fingindo que ele não tá ali, desde que você não deixe ele [sic] atrapalhar o professor em sala de aula (Estagiário F1)

Com o estagiário, foi muito boa, não vi problema nenhum, é foi uma, assim, ajuda a mais que eu tive. É em poder tá ajudando a criança que naquele momento precisaria daquele apoio da estagiária, ou seja, pra copiar, não conseguia copiar, não conseguia acompanhar os colegas. Então, assim, ela copiava e pegava na mão, o qual esse tempo eu não ia ter pra poder ficar pegando na mãozinha dele, devido ao número de alunos que é muito maior, 42 alunos, na sala de aula, pra você estar pegando na mãozinha de uma criança só. Então, não tinha esse tempo, enquanto ela já tinha, porque ela só tinha ele pra poder orientar. (Professor D)

Relação péssima, porque o professor não te ajuda, ele não ajuda o estagiário itinerante, ele não auxilia, que aquele aluno deficiente não é dele, que ele não tem responsabilidade nenhuma mediante o aluno, que ele, assim, ele não quer saber desse assunto, deixa meio de lado essa criança, deixa meio de lado a itinerante. E, às vezes, até acha que a gente incomoda dentro da sala de aula. (Estagiário D1)

Diante do exposto, verifica-se que o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns do município acaba sendo uma prática descontextualizada e não colaborativa entre seus agentes. Persistem algumas situações em que os envolvidos não sabem ou não compreendem como lidar com tais estudantes

dentro das salas de aula. O professor regente, por não conseguir ou não saber de que forma lecionar ou como trabalhar nas circunstâncias descritas, acaba por excluir o aluno com deficiência, deixando-o sob a responsabilidade do estagiário.

Nota-se também, pelas considerações de D1 e F1, a ausência de orientação e apoio dos professores aos estagiários, aos quais é impingida a responsabilidade pelo aluno que demanda apoios na classe comum, gerando-se uma prática excludente. Isso coloca em xeque a própria perspectiva da inclusão escolar, cuja defesa é a de que “[...] agora todos os alunos têm direito de acesso e permanência nessa escola, que deve oferecer um ensino de qualidade para todos” (ESTEF, 2013, p. 19).

Destarte, percebemos que tanto os professores quanto os estagiários se encontram perdidos em relação a esse aluno com deficiência matriculado na classe comum. Não sabem qual seu papel na educação dessa criança, que, dessa forma, não recebe a mesma educação que os outros. Nesses termos, perde-se de vista que “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (RODRIGUES, 2003 apud ESTEF, 2013, p. 10<sup>10</sup>).

A fim de buscar a superação desses desencontros, os professores e os estagiários, junto com a coordenação pedagógica e a direção, precisam atuar conjuntamente considerando que os conteúdos trabalhados devem ser semelhantes para todos e que todos têm o direito de aprender. E, para que isso aconteça, torna-se necessário (re)adequar os objetivos, flexibilizando o currículo para que a prática pedagógica inclusiva não se torne excludente dentro da sala de aula.

### 3.3 Relações estabelecidas entre os professores regentes e os estagiários nas classes comuns

Neste último tópico, discute-se como está acontecendo a relação profissional de professores e estagiários que atuam com alunos com deficiência em sala de aula comum. Dessa maneira, apesar de algumas falas citadas anteriormente mostrarem a falta de apoio

---

<sup>10</sup> Estef (2013) alude ao seguinte texto: RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. p. 89-101. Portugal: Porto Editora, 2003.

e de comprometimento dos professores regentes em relação aos estagiários, nota-se que das seis duplas entrevistadas, em quatro delas, os professores e os estagiários dizem ter uma boa relação dentro de sala de aula. Existia, portanto, uma cooperação para que o aluno em questão aprendesse da melhor forma possível. O Estagiário C1 explicita o apoio dado pelo professor, pois, como já dito anteriormente, esses estagiários não possuem formação adequada para atender às necessidades específicas dos alunos inseridos em sala de aula. Então, contam com o auxílio do professor, para orientá-los nesse trabalho. Para exemplificar, é importante expor o ponto de vista de uma dupla entrevistada:

Eu gostei muito de ter trabalhado com a estagiária em 2014, porque ela tem uma postura ética e profissional muito boa. Ela nunca interferiu em nenhum momento, no decorrer das aulas, sempre foi muito solícita, sempre foi uma pessoa que me auxiliava, é, trazia ideia de como a gente poderia inserir aquele determinado conteúdo para que a criança com deficiência pudesse entender com maior clareza. Então sempre foi uma relação de cordialidade e respeito mútuo. (Professor C)

Excelente, porque ela me deu todo o apoio que eu precisava, porque eu tinha assim, entrei num pânico porque eu não sabia o que fazer, como trabalhar, o que fazer, mas ela me deu assim toda a segurança, que eu poderia contar com ela, que ela iria me auxiliar em tudo que eu precisasse. É, ela sempre me perguntava se eu estava tendo dificuldades, se eu estava tendo algum problema. Então, ela sempre me auxiliou muito. Ela sempre me deu a maior tranquilidade, que eu poderia trabalhar ali tranquilamente com a aluna, ficar ali apoiando ela e tudo que eu precisava eu podia confiar nela, conversar, então era excelente a relação que nós tínhamos. (Estagiário C1)

Os relatos apresentados acima explicitam a relevância da cooperação entre o professor e o estagiário para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Capellini (2008), discorrendo sobre o ensino colaborativo, explica que:

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em



cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula. (CAPELLINI, 2008, p. 10)

Apesar de o ensino colaborativo descrito por Capellini (2008) se tratar do trabalho efetivado conjuntamente pelo professor da classe comum e um professor especialista, pode-se inferir, em que pesem os limites dessa analogia, a importância dessa colaboração entre professores e estagiários. Tal perspectiva é ratificada, a seguir, pela fala do professor B, que relata o quão importante era o auxílio do estagiário para sua prática com todos os alunos da sala de aula:

O itinerante, no caso, ele me auxiliava bastante, não só com o Pedro<sup>11</sup>; às vezes, até mais com os outros alunos, porque os alunos sentiam mais confiança em certo momento nele por estar o tempo todo ali, dentro da sala de aula, do que no próprio professor. Mas, no mais, nós não tivemos nenhum problema. Foi tudo supertranquilo. Nós estávamos ali mesmo para somar. (Professor B)

Para o benefício do aluno com deficiência, deve haver contribuição das duas partes, pois tanto o professor quanto o estagiário são responsáveis por planejar, avaliar e resolver os problemas relacionados ao aluno. É imprescindível existir uma troca de experiências e saberes, porque mesmo que o estagiário ainda esteja em processo de formação, na maioria das vezes, é ele quem permanece mais tempo na sala, em todas as aulas, observando, conhecendo e ajudando os alunos. Dessa maneira, o estagiário pode contribuir com a prática desse professor, auxiliando-o a organizar estratégias de inclusão mais adequadas para o aluno com deficiência. Nessa direção, é preciso partir do pressuposto de que:

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Ninguém deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno. (CAPELLINI, 2008, p. 10)

Notou-se, porém, em dois casos, uma situação contraditória, em que o professor relata uma relação “muito boa”, mas o estagiário menciona diversos problemas

---

<sup>11</sup> Nome fictício escolhido para preservar a identidade do aluno.

enfrentados nessa relação com o professor em sala de aula. Tais ponderações são evidenciadas pelas seguintes afirmações de um dos casos:

Muito boa, a gente sempre teve uma relação muito boa, graças a Deus, nunca tivemos assim é... posso dizer, desentendimento. A gente sempre teve, quando, às vezes eu via que o menino estava com algum probleminha, entre ela e a matéria, às vezes eu ia lá. Não deixava o menino é... reagir, fazer alguma coisa errada, e ela também. Então a gente sempre teve assim, tanto é que a nossa conversa com a mãe sempre foi a mesma, a gente falava assim oh: “O que você falar com a mãe, tem que ser uma coisa que eu e você falamos a mesma língua pra não dar problema depois”. Entendeu? (Professor F)

Na minha situação, [a relação] foi péssima. A professora me questionava e batia de frente comigo o tempo todo em questão, quando eu levava algum material pedagógico para a criança, ela falava que eu não poderia trabalhar pra não chamar atenção das outras crianças em sala. Ela falava que eu teria que ficar pra trás e o tempo inteiro com a criança pra ela poder interagir com as outras crianças, e nisso a gente acabava discutindo, que eu não achava correto essa forma. Então a relação foi muito complicada, bem tensa. (Estagiário F1)

Podemos entender que nem todos os professores tenham sentido vontade de relatar as tensões vivenciadas nessa relação profissional, ou, simplesmente, para eles, esta ocorre de forma amigável e agradável. Não obstante, na percepção do estagiário, emergem as relações de poder entre os envolvidos, em que o professor demonstra estar em uma posição superior à do estagiário, o que permite àquele olhar e narrar a situação de outro ângulo. Entende-se, a partir desta pequena frase retirada do relato do estagiário F1 – “que eu teria que ficar pra trás e o tempo inteiro com a criança pra ela poder interagir com as outras crianças” – que a professora não mantinha uma relação direta com esse aluno, excluindo-o das atividades com a turma, inclusive pela segregação física e simbólica, já que aluno e estagiário tinham de ocupar o fundo da sala.

Observando outras falas dos seis professores entrevistados, quatro relatam a falta de “preparo”, ressaltando o quão difícil é ministrar aulas em uma sala de aula com aluno com deficiência, conforme suas percepções. Para demonstrar a afirmação, escolheram-se dois relatos, respectivamente do professor A e do professor F:

Ah, eu vejo muito difícil, se não tivesse elas, as estagiárias pra ajudar dentro da sala, seria muito difícil, porque eu não sei lidar com as

deficiências que os alunos têm e a sala sempre superlotada, como você vai parar pra ficar ajudando aquele aluno, que geralmente eles demoram pra copiar, não fazem muita pergunta do que entendeu, do que não entendeu. Então, é complicado, sem estagiário seria bem complicado. Nós não fomos capacitados pra estar com esse aluno. Nós... eu tenho muita dificuldade e sempre falo assim: “Ainda bem que tem essas estagiárias”, porque é complicado estar numa sala com trinta e pouco alunos e que cada aluno um é diferente do outro. E ainda tendo esse dentro da sala, é mais complicado ainda, porque nós não estamos preparados pra ter esse aluno dentro da sala, não. (Professor A)

Eu vejo de uma responsabilidade muito grande, porque, na verdade, a gente nunca foi preparada pra receber essas crianças. Elas foram colocadas na sala e ali se deu. A gente que foi fazendo o trabalho, não teve informação. As informações que a gente teve, a gente que teve que correr atrás, procurar, procurar artigo. E eu mesmo vou. Por isso digo pra você que é uma responsabilidade muito grande, muito grande, ou você abandona a criança e deixa ela lá, faz de conta que ela tá lá dentro, ou você corre atrás. Porque isso aí a gente não aprendeu, nunca ensinaram pra gente como deveria agir com essa criança. (Professor F)

Tais situações relatadas pelos professores estão muito próximas das queixas já identificadas por Capellini e Mendes (2007), que investigaram essa dificuldade dos professores em trabalhar com alunos com deficiência dentro da sala de aula, concluindo que:

A Educação Inclusiva poderá provocar principalmente dois tipos de reação dos professores: a primeira é a de recusar tais alunos em suas salas, podendo tal recusa ser explícita ou velada. A segunda e, talvez a mais difícil, seria aceitar e buscar melhores práticas.

Via de regra, os professores do ensino comum declaram que não foram preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais e que não são pagos para trabalhar com educação especial. Reclamam de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual, adaptações curriculares, métodos específicos e outras demandas; mais que isso, muitos não acreditam na sua própria capacidade de mudar esse quadro. (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 114-115)

Apesar de quatro professores terem mencionado essa falta de preparo, dois deles mencionam que, mesmo com as dificuldades, esse aluno com deficiência deve ser tratado igual aos outros e que cabe aos professores buscar conhecimento e práticas para se trabalhar com todos os alunos, sejam com deficiência ou não:

[...] Nós, profissionais da educação, em especial os professores, a gente tem que ter dentro da gente, introjetado na gente, que eu tenho que atender a todos os alunos, e nesse todo eu quero dizer todos mesmo: é o menino que tem surdez, é o menino que chega com paralisia cerebral, é aquela criança que tem deficiência intelectual. Então, eu tenho que acolher, e não tem mais essa de desculpa “Meu Deus! Eu não aprendi isso lá na universidade, no meu curso.”. Não, é lei. A gente tem que se adequar. E nós temos que ter hábito de estudar, de se preparar. Acabou essa desculpa, não temos mais que dar essa desculpa [...] (Professor C)

[...] e as crianças com essas necessidades requerem assim... Exigem mais de você. É pelo fato de exigir mais de você que você tem que buscar, buscar mais conhecimento, buscar formação. As formações que têm, assim, tirando essas que o governo agora está investindo, mas essas outras formações não são baratas, são caríssimas. Congresso mesmo, você tem que desembolsar de 5 a 6 mil reais, você tem que tá desembolsando. Em troca disso, você tem o quê? Você traz a mala cheia de conhecimento. E esse conhecimento é aplicado em quem? Aquela criança. (Professor D)

Capellini e Mendes (2007) também abordam essa questão. De acordo com as autoras, na escola para todos cabe, sim, ao professor buscar recursos para que sua prática seja realmente inclusiva. Nesses termos,

Numa perspectiva de escola aberta para todos, torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional. Assim sendo, é necessário que professores sejam capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentemente de os alunos terem ou não necessidades educacionais especiais. Portanto, cabe a eles, quando necessário, fazer adequações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada aluno. (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 115)

Entende-se, dessa maneira, que os estagiários e os professores precisam primeiro reconhecer seus papéis e suas funções para, assim, conseguirem trabalhar juntos em prol desse aluno com deficiência, em uma perspectiva colaborativa. Se todos os envolvidos na prática pedagógica dita inclusiva desses alunos com deficiência trabalhassem de forma compartilhada, colaborativa, teriam melhores condições de garantir o atendimento de suas necessidades educacionais especiais, facilitando a didática dentro da sala de aula. É compreensível o apelo dos estagiários por ajuda, assim como as dificuldades dos professores para trabalhar em uma sala superlotada. No entanto, cabe a todos que

trabalham diretamente com alunos nessa condição assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e participação nas atividades escolares. Afinal, estes não são estudantes apenas do professor ou do estagiário, mas alunos de uma escola e de um sistema de ensino, que devem também envidar todos os esforços para incluí-los com sucesso na classe comum.

### Considerações finais

Considerando a finalidade deste trabalho, que era compreender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência em um município do sul do Mato Grosso do Sul, tendo como foco a relação do estagiário de apoio aos alunos com deficiência e do professor regente, notou-se que a prática de contratação desses agentes educacionais sem uma formação concluída para o trabalho de apoio e mediação especializada acontece em vários outros locais do Brasil, quase sempre da mesma maneira. Os “auxiliares”, recebendo diferentes denominações, têm sido contratados perante a incorporação crescente de alunos com deficiência nas salas de aulas comuns, a partir da legislação atual e das diretrizes orientadoras da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Também observam-se similaridades desta pesquisa com outros estudos correlatos, no que tange à relação dos estagiários com os professores. Estes, não compreendendo o papel dos estagiários, os deixam às margens, muitas vezes como os responsáveis diretos pelos alunos com deficiência.

Dessa maneira, o aluno público-alvo da Educação Especial acaba não sendo incluído e sim excluído das práticas escolares. A partir dessa situação, o estagiário acaba por tentar, sozinho, encontrar meios de contribuir para a aprendizagem dos alunos, gerando duas práticas divergentes e não sincronizadas, em que o aluno, mesmo estando na classe comum, não faz atividades similares, nem acompanha os conteúdos dos demais.

Em relação aos estagiários, verificou-se falta de formação e de orientação. Como resultado, eles se sentem perdidos em relação ao trabalho com o aluno com deficiência. Mas isso poderia ser minimizado se o trabalho de todos os profissionais envolvidos, inclusive o da coordenadora técnica de inclusão da rede municipal e dos demais gestores locais, ocorresse de forma articulada, em regime de colaboração. Nesse contexto,

observou-se que os estagiários desconhecem seu papel e, assim, desempenham funções que não são deles.

Nesse caso, seria necessário que a citada coordenadora e demais envolvidos com a Educação Especial no município em questão promovessem formações para os estagiários já em serviço. Seria interessante, por exemplo, criar grupos de estudos para tratar das deficiências encontradas no município, das leis que regem a Educação Especial e do trabalho dos próprios estagiários enquanto profissionais de apoio à inclusão escolar, discutindo-se com clareza qual seria o trabalho de cada um e quais os direitos e deveres dos profissionais. Outra ideia, ainda, seria realizar reuniões para sanar as dúvidas que viessem a surgir ao longo do ano, possibilitando que participassem professores e coordenadores das escolas que trabalham com esses estagiários, para que todos consigam entender suas funções, tirem suas dúvidas e trabalhem juntos.

Uma possibilidade a ser considerada é estreitar a parceria entre a Reme e as universidades situadas no município, pois sempre acontecem eventos, grupos de estudos e formação em Educação Especial. É importante para os estagiários, professores e gestores das escolas estarem presentes, enriquecendo seu saber, beneficiando sua prática na escola. Quando se trata da relação entre professores e estagiários, estes citam a falta de diálogo e apoio entre as partes. Como já dito, esses estagiários precisam de ajuda e orientação para conseguirem trabalhar da maneira mais adequada; os professores, por sua vez, precisam dar conta de salas superlotadas. Então, diante desse cenário, torna-se ainda mais necessário fomentar um trabalho integrado entre esses agentes profissionais.

Segundo essa perspectiva, os agentes escolares podem se apoiar mutuamente e compartilhar ideias e práticas para melhor atender os alunos com deficiência incluídos nas salas de aulas comuns, no que se refere às suas especificidades. Para que esse trabalho de forma colaborativa aconteça, todos devem se conhecer, conhecer a função perante esses alunos e toda a sala, de modo a se encontrar, coletivamente, uma maneira em que todos saiam beneficiados, sem que nenhum fique mais sobrecarregado do que o outro.

Apesar das dificuldades, a prática pedagógica pode se tornar mais articulada e compartilhada, já que o estagiário permanece o tempo todo na sala de aula. Este, por sinal, é o mais indicado a contribuir com o professor, relatando-lhe tudo o que observou,

encontrando práticas e estratégias que contribuam para todos, não só para os alunos sem nenhuma deficiência. Para tanto, os professores e estagiários precisam dialogar periodicamente para, juntos, desenvolverem formas de ensinar coletivamente, deixando de lado as deficiências, mas levando em consideração as necessidades e possibilidades de cada criança.

No momento, o que acontece, porém, no município pesquisado, como em outros pelo Brasil afora, é uma prática excludente, na qual nem professores nem estagiários contribuem satisfatoriamente para a inclusão do aluno com deficiência. Reverter esse quadro ou, ao menos, minimizá-lo, demanda que todos os envolvidos se unam em formações coletivas, compartilhem sentimentos, dúvidas e acertos, enfrentem suas desconfianças mútuas, seus medos e preconceitos e problematizem as relações de poder que perpassam seu trabalho cotidiano, com vistas ao desenvolvimento de práticas que envolvam todos os alunos e que tornem a sala de aula um espaço de colaboração e formação entre e para os diversos agentes escolares. Esse é o sentido precípuo a ser buscado pela inclusão escolar.

## Referências

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n2/a13v27n2.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**: institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**: dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008. Disponível em:



<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**: institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**. Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun., 2008. (Edição Especial). Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria n.º 555/2007, prorrogada pela portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 1º de outubro de 2009**: institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.cesarcallegari.com.br/v1/edesp.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez., 2007. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1659/1346>>. Acesso em: 23 set. 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas educativas**: ensino colaborativo. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

CUNHA, Nathália Moreira da et al. O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Nathalia.Ufscar.2012.2.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

ESTEF, Suzanli. **Ensino colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora no cotidiano escolar**. 2013. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/SuzanliEstef\\_Monografia\\_2013.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/SuzanliEstef_Monografia_2013.pdf)> Acesso em: 01 nov. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990-1991.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

SOUZA, Ana Claudia de et al. A inclusão escolar no município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Revista Pedagógica**, Chapecó: Unochapecó, ano16, v. 02, n. 29, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1467>>. Acesso em: 10 set. 2015.

STELMACHUK, Anaf Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, maio/ago., 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127405002.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em Educação Especial**. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011. Acesso em: 10 set. 2015

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da SOCERJ**, Rio de Janeiro: SOCERJ, vol. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <[http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_como\\_modalidade\\_de\\_pesquisa.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2015.

Recebido em: 10/03/2016  
Aprovado em: 20/06/2016

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Revista Linhas  
Volume 18 - Número 38 - Ano 2017  
[revistalinhas@gmail.com](mailto:revistalinhas@gmail.com)