

Profissionais de apoio: atuação e relações com os demais profissionais da inclusão¹

Prof.^a Dr.^a. ANA CAROLINA CAMARGO CHRISTOVAM

Docente do Curso de Psicologia
Faculdades Integradas Einstein de Limeira

LUCAS BARBOSA DA SILVA

Discente do Curso de Psicologia
Faculdades Integradas Einstein de Limeira

Abstract

The figure of the paraprofessional has emerged in the inclusive process as the person responsible for accompanying the child in the inclusion process. Although there are law's projects that try to guarantee their function, there is no specific definition regarding the role. Given this, this research aimed to identify functions and difficulties involved in the work of the paraprofessional and understand how relationships established with members of the school team and family can impact inclusive process. 22 were interviewed - 4 of them paraprofessionals. The results indicate the lack of precision regarding the job description of this professional, acting in isolation from the others involved. Paraprofessionals also pointed to the relationship with the management team as superficial, and they ensure compliance with the laws, they also need to ensure conditions to provide continuing education. Finally, they indicated the need to invest in partnerships with families. It is concluded that the definition of the roles of paraprofessionals, together with proposals that include collaborative teaching should be considered as alternatives for a joint work of this professional with the others involved in inclusion. This research is expected to contribute to the reflection and implementation of changes regarding the work of the paraprofessional.

¹ Paraprofessional: practice and relationship with other inclusion professionals

Keywords: Paraprofessional; Teachers; Family; Inclusion; Collaborative Teaching.

Resumo

A figura do profissional de apoio surge no processo inclusivo como responsável por acompanhar a criança no processo inclusivo. Embora existam projetos de lei que tentem garantir essa função, não existe uma definição de sua função. Assim, esta pesquisa teve como objetivo identificar funções e dificuldades envolvidas em seu trabalho, além de compreender as relações estabelecidas com os demais membros da equipe escolar e família podem impactar no processo inclusivo. Foram entrevistados 22 profissionais, sendo 4 profissionais de apoio. Os resultados indicam a falta de precisão em relação a descrição de sua função, atuando de maneira isolada dos demais. Os profissionais também apontaram a relação com a equipe gestora como superficial, e que embora zelem pelo cumprimento das leis, precisam também garantir condições de proporcionar a formação continuada dos demais profissionais. Por fim, indicaram a necessidade de investir em parcerias com as famílias. Conclui-se que a definição das funções dos profissionais de apoio, somadas a propostas que incluam o ensino colaborativo devem ser consideradas como alternativas para um trabalho conjunto deste profissional com os demais envolvidos na inclusão. Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão e implementação de mudanças no que se refere ao trabalho do profissional de apoio.

Palavras-chave: Profissional de Apoio; Professores; Família; Inclusão; Ensino Colaborativo.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no contexto educacional brasileiro tem sido foco de pesquisas acadêmicas e políticas públicas. Segundo Januzzi (2004), a escolarização da pessoa com deficiência mudou ao longo do tempo. Inicialmente, as pessoas com deficiência eram escolarizadas numa perspectiva baseada em um modelo médico, e o espaço escolar e pedagógico precisou ser gradativamente conquistado. Apenas na Década de 80, surgiu nas escolas um movimento que ficou conhecido

como integração das pessoas com deficiência, em resposta a movimentação social que pedia direitos iguais a pessoas historicamente vistas como diferentes. A integração foi um movimento que abriu a porta das escolas para receber as pessoas com deficiência. Porém, embora se abrisse para o recebimento desta clientela, só oferecia o espaço a elas, sem se preocupar com adaptações ou qualquer tipo de preparo para a escolarização das mesmas (Mendes, 2010).

Inspirados nos movimentos internacionais, ao final dos anos 90, início de 2000, começa a vigorar no Brasil o paradigma da inclusão, baseado no princípio da equidade. Assim, além do movimento de abertura das escolas para as pessoas com deficiência, estas deveriam se preparar e oferecer não só a matrícula, mas também os apoios necessários para que as crianças pudessem atingir os objetivos de aprendizagem condizentes com suas possibilidades, dentro de seu próprio tempo, com os recursos necessários para tal (Mendes, 2010).

A legislação brasileira também tem seguido a lógica da inclusão apresentada neste breve contexto histórico. Existem diversos dispositivos legais que regulamentam a inclusão de crianças com deficiência: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei no. 9.304, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei no. 8.069, 1990), a Lei da Libras (Lei no. 10.436, 2002) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), documentos que norteiam as ações para a inclusão de pessoas com deficiência, seja ela sensorial, motora, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, entre outros. Essas leis visam garantir não só o acesso, mas a permanência a um ensino de qualidade.

Teixeira et al. (2008), indicam que há uma discrepância entre as leis brasileiras de inclusão e a prática vivenciada nos ambientes escolares. Essa discrepância deve exigir do profissional de educação, e do psicólogo a realização de tarefas para diminuir o distanciamento entre a lei e as condições, tornando-as mais compatíveis com as necessidades dos estudantes, público alvo da educação especial - PAEE.

Diversas pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de propor intervenções e programas para promover condições adequadas para inclusão destes alunos. No sentido de propor uma metodologia de trabalho que pudesse promover as condições necessárias para escolaridade destes estudantes, Almeida-Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002), realizaram intervenção na comunidade escolar com a

proposta de planejamento de atitudes a serem implementadas pelas pessoas que compõem o contexto escolar, estabelecendo condições para que as mudanças pudessem ocorrer e proporcionar um contexto em que houvesse possibilidade de êxito nas ações voltadas à inclusão.

Além do planejamento das ações, a proposta das autoras supracitadas tinha como foco capacitar os diferentes agentes envolvidos no processo de escolarização das crianças. O resultado da intervenção indicou a necessidade de proporcionar arranjos que pudessem permitir experiências bem-sucedidas na resolução de problemas do cotidiano escolar, para aquisição de um novo repertório, possibilitando lidar com questões relacionadas à inclusão de maneira efetiva e exitosa. Essa mudança de repertório, poderia, segundo as autoras, mudar a concepção sobre os alunos sobre a prática educativa dos professores e de demais profissionais da escola.

Na tentativa de atender as demandas dos alunos PAEE incluídos na escola regular e atender também os direitos previstos em lei a essa população, uma nova figura tem emergido como responsável pelo processo de escolarização destas crianças: o profissional de apoio - PA. Segundo Lopes (2018), esses profissionais estão envolvidos no processo inclusivo sob diversas nomenclaturas: mediador escolar, acompanhante terapêutico, cuidador, auxiliar de vida escolar, estagiário de inclusão, agente de inclusão, dentre outros. Esses profissionais, assumem a mesma ocupação, com funções semelhantes diferenciando-se apenas em relação à algumas posturas e atuações referentes ao que é demandado pelo contexto de trabalho ou pelos alunos que acompanham.

A legislação brasileira, no que tange ao assunto do profissional de apoio a inclusão, também não deixa claro de que maneira e em que condições o apoio às crianças PAEE deverá ocorrer. Na Lei de Diretrizes e Bases, Lei no. 9.394 de 1996, Artigo 58, Parágrafo 1º “Haverá, quando necessário, ‘serviços de apoio especializado’, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

A resolução CNE/CEB no. 2 de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Artigo 8, Inciso V, alínea d, também apresenta de maneira sucinta e sem muito detalhamento. Estabelece a “disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação”, a disponibilidade do profissional.

Na deliberação do CEE no. 68 de 2007, em que fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino apresenta em seu Artigo 5, inciso V, alínea d “oferta de apoios didático-pedagógicos alternativos necessários à aprendizagem, à comunicação, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, bem como à locomoção”. Porém, sem especificar esses apoios.

É possível verificar no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), de maneira um pouco mais explícita a indicação de garantia do profissional de apoio. Destaca que

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (p. 13).

Com objetivo de melhor amparar as crianças PAEE, há desde 2010, em tramitação no congresso um Projeto de Lei, que visa especificar a LDB (9394/1996). Projeto de Lei 8014 de 2010 visa incluir um segundo parágrafo ao Artigo 58, incluindo a seguinte colocação: § 2º “...será assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais”.

É possível verificar que os documentos oficiais que apresentam o direito ao apoio para a criança, podem permitir interpretações diversas do que é garantido ao deficiente. Quando a função profissional de apoio aparece, está atrelada a expressão cuidador, porém é descrita de forma vaga, podendo fazer referência a um profissional da saúde ou da assistência social, não permitindo a especificação da função deste profissional.

São encontrados na literatura alguns estudos com o objetivo de melhor compreender a função e o perfil do profissional de apoio nos mais diferentes contextos. Duque (2008) realizou um estudo por meio de pesquisa qualitativa etnográfica, e a coleta de dados se deu por meio de questionários e entrevistas. A autora concluiu que os agentes podem ser considerados mediadores do processo de inclusão, mas que a escola deve ser o foco da transformação para que a inclusão de fato ocorra e o trabalho do agente deve estar além de tarefas gerais da escola.

Lopes (2018) fez uma pesquisa com objetivo de descrever e analisar o perfil e a atuação do profissional de apoio à inclusão escolar em diferentes contextos municipais. A autora indicou a importância dos profissionais, mas chamou atenção a forma que este tipo de apoio vem sendo utilizado para garantir as condições de inclusão escolar. Sugeriu a necessidade de realizar outros estudos e definir diretrizes que regulamentem a variedade de perfis, atribuições, condições de trabalho e modos de atuação para este tipo de profissional, podendo garantir efetivamente a inclusão das crianças público alvo da educação especial. A autora citada acima esclarece, ainda, que esse é um profissional de atuação recente no ambiente escolar, não apresentando um perfil e funções definidas, o que pode muitas vezes dificultar o trabalho exercido por ele. Outra preocupação apontada na pesquisa é que o PA tem sido contratado indiscriminadamente como profissional responsável por atender as demandas das crianças inclusas na escola regular. Ao atribuir a responsabilidade a esse profissional, pode-se isentar a responsabilidade e o papel de outros atores nesse processo, barateando e sucateando o processo de escolarização dessas crianças. Aponta também escassez de pesquisas científicas, assim como indefinições políticas e legais, que indiquem de maneira mais precisa como realizar esse serviço, perfil e impacto dessa função (Lopes, 2008). Com base no contexto anteriormente apresentado o presente trabalho teve como objetivo identificar funções e possíveis dificuldades envolvidas no trabalho do profissional de apoio, além de explorar de que modo as relações estabelecidas com os demais membros da equipe escolar e a família podem impactar no processo inclusivo.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo do tipo transversal por meio de uma pesquisa exploratória com objetivo de aumentar a compreensão sobre um determinado assunto, no caso, a função do profissional de apoio como favorecedor do processo inclusivo.

2.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 22 profissionais escolares, sendo 4 profissionais de apoio à inclusão; 3 professores regulares; 3 professores especialistas; 5 monitores e 7 membros da gestão; de ambos os sexos de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental I, de

uma cidade do interior de São Paulo, que atende com frequência alunos PAEE.

Em relação aos profissionais de apoio, todos eram estudantes de graduação. Três do curso de psicologia e um estudante do curso de administração. Um dos participantes era do sexo masculino e os demais do sexo feminino.

2.2 Procedimento de coleta e análise de dados

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 98683118.9.0000.5424) e aprovada com o parecer de número 3.124.544. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE, após sanarem suas dúvidas.

Na sequência ocorreu a coleta de dados em uma sala reservada da unidade escolar. Os participantes responderam a entrevista em um único encontro e de forma individual.

Quanto à análise de dados, as respostas aos questionários foram tabuladas e analisadas por meio da análise de conteúdo e método descritivo (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O profissional de apoio é um profissional relativamente novo no contexto escolar. Embora recentemente tenha conquistado espaço nas escolas acompanhando crianças PAEE, sua função ainda é incerta e gera muitas dúvidas. Foram investigados então, junto aos funcionários da escola, quais funções deveriam ser de responsabilidade do PA.

A Figura 1 apresenta as percepções dos demais funcionários acerca de quais seriam as funções do PA na escola.

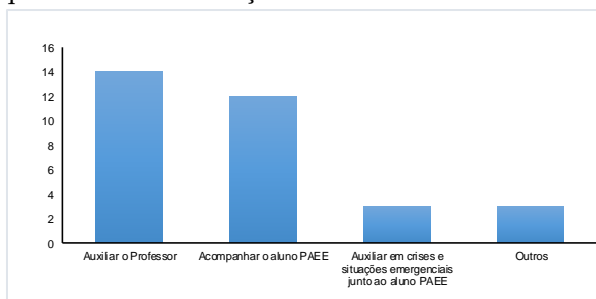


Figura 1 Funções desempenhadas pelo profissional de apoio segundo os funcionários entrevistados

Ao analisar os dados da Figura 1, é possível perceber que grande parte dos funcionários da escola entendem que as principais funções do PA sejam referentes ao auxílio do professor e ao acompanhamento do aluno PAEE. Além disso, alguns profissionais afirmaram também que o auxílio ao aluno deveria estar em consonância com suas limitações e necessidades, e que o trabalho do PA deveria estar em sintonia com o do professor. Esses dados são corroborados pelos achados de Lopes (2018) que indicaram como sendo função deste profissional cuidados básicos relacionados à higiene, locomoção e alimentação e auxílios diversos de aspectos comportamentais e pedagógicos.

Outras percepções menos frequentes puderam ser observadas durante as entrevistas, como: atender necessidades específicas do aluno; ter conhecimento aprofundado do aluno; criar vínculo com o aluno; desenvolver trabalhos e guiar o aluno segundo orientações do professor e gestão; adaptação (ou não) de material; manejo comportamental do aluno; promoção de socialização /autonomia /concentração do aluno; não errar nas práticas com o aluno; ensinar sobre a inclusão aos demais alunos da sala e realizar uma ponte entre os demais profissionais envolvidos com o aluno.

Poucos profissionais relataram compreender a importância do trabalho do PA estar alinhado tanto com o do professor, como com a Sala de Recursos e demais profissionais (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, etc.), com vista a desenvolver um trabalho colaborativo e integrativo em que todos os profissionais pudessem trabalhar de maneira conjunta no processo de escolarização de crianças PAEE.

A ausência de um consenso sobre as funções do PA não é exclusividade da escola participante da pesquisa. Inúmeros estudos encontrados na literatura apontam a falta de concordância (Araujo & Lima, 2011; Barbosa & Balbino, 2014; Duque, 2008; Leal, 2015; Martins, 2014) As possíveis causas da falta de consenso são justificadas por Lopes (2018) ao apontar a novidade deste tipo de profissional no contexto escolar, a falta de definição de um perfil e funções. Isso pode, muitas vezes, dificultar o trabalho exercido por eles.

Além de tentar entender como os profissionais da escola compreendem a função do PA, o enfoque nas relações dos profissionais de apoio e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão também é relevante. A Tabela 1 ilustra as opiniões dos 4 PAs quando

questionados a respeito de suas dificuldades práticas no trabalho com alunos PAEE.

Tabela 1: Dificuldades práticas dos PAs no trabalho com os alunos PAEE.

PA 1	PA 2	PA 3	PA 4
Falta de orientações da escola; falta de formações e supervisão; inexistência de um trabalho conjunto dentro e fora da escola e falta de materiais.	Lidar com comportamentos inapropriados de autistas e falta de trabalho conjunto com a Sala de Recursos.	Lidar com algumas características do aluno e falta de material adaptado.	Falta de preparo e orientação fornecida pela escola.

É possível observar na Tabela 1, que os profissionais de apoio 1 e 4 falam sobre a falta de orientações, formações e apoio, tanto da escola como da SME, o que contribui para um sentimento de abandono e esquecimento. A ausência de um trabalho conjunto dentre os profissionais de apoio e os demais profissionais foram pontos levantados pelo PA 1 e PA 2, uma vez que boa parte do trabalho realizado por eles e pelos demais profissionais (pedagogos, sala de recursos, psicólogos, etc.), foram descritos como sendo trabalhos independentes sem nenhuma conexão entre eles, não existindo nenhuma espécie de planejamento conjunto ou reunião que possibilitasse a discussão multiprofissional acerca do desenvolvimento do aluno PAEE.

O trabalho descrito como isolado pelos profissionais está na contramão dos programas de inclusão que vem sendo aplicado com bons resultados. Entre as práticas empregadas está o ensino colaborativo. Segundo Vilaronga e Mendes (2014), o ensino colaborativo, ou co-ensino, visa aproximar o professor especialista da sala regular, de modo que seu trabalho seja centrado na sala comum, junto ao professor regular, para que ambos possam planejar e discutir questões condizentes aos seus trabalhos, como: conteúdo do currículo; adaptações; formas de avaliação; acompanhamento, entre outros fatores importantes ao processo de ensino aprendizagem do aluno.

Sendo assim, um trabalho conjunto entre todos os profissionais inseridos na escola, incluindo o profissional de apoio, tende a favorecer

não somente os alunos, mas os próprios professores, aumentando a motivação para ensinar. Caso contrário, o trabalho isolado tende a gerar dificuldades tanto para o corpo docente como gestor. Pode-se verificar ainda que, no modelo de co-ensino, o professor especialista possui a oportunidade de obter mais informações acerca do aluno PAEE, e posteriormente usar de tais informações para elaborar planos individuais, adaptações e ações mais condizentes ao que ocorre também com o professor regular (Vilaronga & Mendes, 2014).

Outra dificuldade apontada pelos profissionais de apoio (2 e 3) foram comportamentos identificados como “inapropriados” ou disfuncionais, apresentado pelos alunos PAEE. Com base na resposta dos profissionais, foi possível identificar que muitos dos comportamentos compreendidos como disfuncionais ocorriam devido ao desconhecimento dos próprios profissionais em como lidar com o comportamento de regulação de uma criança autista, por exemplo. Essa dificuldade poderia ser justificada, entre outras coisas, pela falta de orientação e capacitação específica para a função exercida, falta de suporte adequado por parte da secretaria municipal da educação e ainda por parte da própria escola e dos profissionais especialistas. Tais críticas foram observadas nos relatos dos PAs, uma vez que todos eles afirmaram não terem recebido nenhum tipo de capacitação antes do início do trabalho, além de começarem a ter supervisões, apenas, após cerca de 6 meses de atuação.

Alguns profissionais de apoio também apresentaram críticas acerca da inexistência de materiais adaptados para o trabalho com crianças PAEE. Segundo os PAs, a adaptação de materiais e do próprio currículo é uma questão em discussão na escola a algum tempo, uma vez que as adaptações são requisitadas tanto pelos PAs como por algumas famílias. Conforme relato dos profissionais, o que ocorre é que muitas vezes o próprio PA precisa assumir o “papel de pedagogo ou do educador especial”, sendo solicitado a realizar adaptações curriculares e de materiais. Além de terem que fazer essas atividades, os profissionais relataram não existir o suporte do professor regular nestas tarefas, pois eles já se viam repletos de outras demandas, e ao pedir suporte para o profissional da sala de recursos o mesmo argumento da falta de tempo aparecia.

Essa confusão de papéis se configura, entre outros motivos, devido à falta de comunicação entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão, o que novamente remete à necessidade de um

ensino colaborativo. Esse tenderia a potencializar os ganhos em todos os setores, assim como enriquecer e alinhar as experiências dos profissionais com o aluno PAEE (Bertazzo & Moschini, 2012; Marques & Giroto, 2016; Lago, 2013; Rabelo, 2012; Vieira, 2018).

Para Rabelo (2012), o ensino colaborativo tende a facilitar o trabalho tanto do professor regular como do especial, uma vez que a diferenciação do trabalho de ambos seria substituída pela integração das práticas. Assim, o professor regular receberia os conhecimentos específicos por meio da proximidade do professor especial, e este teria um maior espaço e suporte pedagógico do professor regular para efetivar as ações inclusivas e específicas em sala regular.

Dessa forma, o trabalho do próprio PA seria impactado positivamente, uma vez que não cabe a este confeccionar os materiais pedagógicos, nem construir uma prática isolada à do professor regular, mas sim auxiliar os profissionais na efetivação das práticas inclusivas do aluno PAEE. Esse trabalho sendo feito de forma colaborativa entre todos os profissionais, o currículo adaptado do aluno PAEE seria referência para a confecção dos materiais específicos, respeitando-se tanto as limitações como os interesses do aluno.

A falta de uma comunicação efetiva e uma prática colaborativa entre os profissionais envolvidos com o processo inclusivo, pode levar a atribuição da responsabilidade de muitas tarefas ao profissional de apoio. Segundo Lopes (2018), a falta de descrição das funções desse profissional pode levar ao barateamento e sucateamento do processo de escolarização dessas crianças, uma vez que os PAs passam a ser responsabilizados por muito dos fazeres envolvidos na inclusão.

De acordo com Ministério da Educação (2010) o professor especialista no atendimento educacional especializado deve “prestar serviço de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial” (p.8). Dentre as tarefas do professor especialista o documento aponta: organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; articulação com os professores das classes comuns e orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno. Mais uma vez fica claro que as tarefas relacionadas à adaptação curriculares ou de atividades para crianças PAEE não é obrigação dos profissionais de apoio, mas sendo orientados pelos

profissionais adequados, devem auxiliar no desenvolvimento destas tarefas e não se responsabilizar por elas.

A capacitação dos profissionais para trabalhar na educação e principalmente na educação especial, é algo que precisa ser feito de maneira contínua. Vale ressaltar ainda que a escola, especialmente a equipe gestora, deve atuar de forma a fomentar a formação tanto dos PAs como dos demais profissionais inseridos no contexto inclusivo, e também na interlocução dos saberes destes profissionais, de forma que houvesse uma corresponsabilização do processo inclusivo destes alunos PAEE (Marques & Giroto, 2016). Uma vez esclarecidos acerca de suas funções, atribuições e possibilidades, tanto os PAs como os demais profissionais poderão abrir-se a novas práticas e especialmente na disseminação de conhecimento no ambiente escolar.

Outro elemento foco de investigação foi a relação estabelecida entre os profissionais de apoio e a equipe gestora da escola, representada pela figura do diretor. Uma vez solicitado que descrevessem a relação estabelecida, cada um dos profissionais apontou suas percepções acerca da relação, de modo que emergissem elementos que precisariam ser repensados. Diante dos relatos dos profissionais de apoio, alguns aspectos em comum puderam ser observados: o distanciamento da direção/gestão na relação com o trabalho do PA, que apesar de assumir certa prontidão, não busca ir até o profissional para oferecer um bom acolhimento, auxílio e suporte; a ausência de instruções e capacitações para o trabalho com os alunos PAEE, de modo que estes conhecimentos dependessem única e exclusivamente de empenhos pessoais do próprio PA, para poder realizar o trabalho junto a criança PAEE.

Todos os profissionais indicaram que a falta de informações e direcionamentos tendem a dificultar seu trabalho, e a ausência de parcerias, ou seja, a falta de um trabalho multidisciplinar com os demais professores, família e outros profissionais, sobrecarrega ainda mais o PA. Nesse sentido, observa-se que, caso o trabalho fosse realizado de forma colaborativa e respeitando a corresponsabilização entre os profissionais, estes poderiam fornecer o suporte necessário aos PAs.

O que é possível compreender com base nas falas dos PAs é que talvez seja a falta de “amparo e segurança” para realizar o trabalho que faz com que a necessidade de uma relação próxima seja algo requerido pelos profissionais de apoio. Postula-se também que a avaliação

negativa da relação estabelecida com os diretores/gestores possa dever-se ao fato de não se sentirem auxiliados por nenhum outro profissional ao desempenharem sua função, por não receberem capacitação inicial, continuada e qualificada, e especialmente por serem vistos como “profissionais que resolverão o problema da inclusão”, o que aumenta as expectativas e responsabilidades que lhe são atribuídas.

Sendo assim, constata-se que dentre as funções da equipe gestora se encontra o zelo pelo cumprimento das leis relacionadas à inclusão e efetivação destas. Ao lado disso, deve promover uma cultura inclusiva dentro da escola, de modo que todos os integrantes possam realizar um trabalho conjunto e integrado, objetivando as transformações no ambiente escolar, o que caracteriza uma gestão democrática e preocupada com o processo inclusivo (Cavalcanti, 2014; Silva & Leme, 2009).

Sabe-se que a função de gestor envolve muito trabalho burocrático e questões de ordem superior ao bom andamento do trabalho realizado na escola. Ao analisar a relação estabelecida entre os PAs e o diretores, identifica-se a necessidade de uma relação mais próxima entre esses dois profissionais. Dado a complexidade do trabalho da gestão, enquanto não existe uma comunicação mais efetiva e um trabalho mais colaborativo entre os outros agentes escolares, sugere-se que ocorra um estreitamento das relações entre os profissionais de apoio e outro profissional da gestão (não necessariamente o diretor: vice-diretor ou professor-coordenador), de modo a diminuir os impactos negativos advindos do trabalho do profissional num ambiente aversivo e com poucas condições efetivas de inclusão.

Além da relação estabelecida com os gestores, foi investigada a qualidade da interação com os professores das salas regulares da escola. A este respeito o PA 1 afirma ter uma ótima relação com a professora do período da manhã, trocando ideias, experiências e recebendo ajuda contínua dela. Além disso também, o profissional percebia um maior interesse da profissional em tentar sempre atuar de forma individual com o aluno PAEE, dinâmica oposta da observada em relação a professora da tarde que, segundo o PA, “se encontrava mais distante do aluno PAEE e não oferecia qualquer tipo de auxílio”. Segundo o mesmo PA, essa situação pode ser reflexo do fato da professora do matutino ter tido outras experiências com crianças autistas, enquanto a do vespertino não.

Este profissional acrescentou ainda que “o papel do pedagogo deveria ser de elaborar o material adaptado necessário e aplicá-lo ao aluno PAEE, ou ao menos orientar o PA sobre como o mesmo deveria ser aplicado”. O PA também afirmou que sentia necessidade “de ocorrer algum planejamento ou reunião conjunta com o professor, para que pudesse ser discutido acerca de materiais e desenvolvimento do aluno PAEE”. As falas do profissional de apoio aqui relatadas indicam o quanto uma relação mais próxima do professor, essencialmente colaborativa, é importante para o exercício de sua função.

Já o PA 2 relatou que, em sua prática na sala de aula recebe muito auxílio da professora, no entanto, os demais profissionais de outras turmas assumiam uma postura de desinteresse e de esquiva do contato com o aluno PAEE. Diante deste contexto, a PA 2 gostaria que houvesse entre os professores, uma ação mais conjunta, na qual todos pudessem trocar experiências e conhecimento, esclarecendo-se frente as dúvidas e preconceitos sobre a inclusão e a criança com deficiência.

O PA 3, por sua vez, indicou ter uma ótima relação com a professora do matutino, assim como o PA 1, destacando que ela sempre apresentava interesse no aluno e no auxílio do PA durante as aplicações dos materiais. Apesar do bom relacionamento, o PA expressou seu descontentamento frente a ausência de materiais adaptados, e disse que “deveria ser função do professor ou escola proporcioná-los (a professora chegou até a comprar alguns, mas não confeccionava ou adaptava)”. O PA relatou também que “gostaria que os professores se inteirassem mais sobre o assunto da inclusão, buscando se atualizar sempre em sua formação”. A fala deste profissional recai novamente na importância tanto da escola adotar uma postura colaborativa, como na necessidade de mais informação sobre o assunto, podendo desmitificar conceitos inadequados e melhorar as práticas estabelecidas pró inclusão. Tanto o PA 2 como o PA 3 apontaram o problema da formação continuada para educação. Alves e Araújo (2017) apontam que tanto a formação continuada como a específica com foco nos elementos contextuais advindos da educação da criança público alvo da educação é fundamental, pois as particularidades desse público só serão atendidas quando olhadas de modo particular e contínuo no trabalho do docente.

Finalmente, o PA 4 disse que no início da atuação, se via completamente sozinho ao desempenhar suas atividades na escola. No entanto, com o decorrer de seu trabalho, as professoras foram

gradualmente apresentando interesse e oferecendo ajuda ao aluno PAEE, buscando aplicar as atividades da turma nos mesmos (porém, de forma não adaptada). Disse ainda que “gostaria que os professores tomassem mais posse do manejo pedagógico, para que ele pudesse focar no comportamento do aluno”.

Além disso, também mostrou descontentamento no pouco tempo que as professoras dedicavam individualmente ao aluno PAEE, justificando a problemática tanto pela dinâmica da prática da professora, algumas vezes a passividade, e uma falta de mobilização da direção frente a realidade de salas lotadas e com alunos PAEE. A colocação deste profissional de apoio chama atenção porque o relato dele sobre a conduta do professor em sala, reitera a crítica de muitos pesquisadores acerca da educação inclusiva. Segundo Crochík (2012), diante da mudança educacional para uma perspectiva inclusiva o que se percebe é que muitos profissionais aceitam o aluno considerado em situação de inclusão no grupo, mas efetivamente sua contribuição não é aceita, nem nos trabalhos nem nas interações sociais estabelecidas entre os alunos e entre os próprios professores. Segundo o autor, quando o professor não interage com esse aluno ou quando o faz de forma diferente dos demais, recai-se novamente num contexto de segregação. Aponta a questão do preconceito e da forma como a falta de informação dos próprios profissionais coloca o contexto educacional distante do ideal inclusivo almejado.

Nessa direção, as respostas apresentadas pelos profissionais de apoio sobre a relação estabelecida com os professores da sala regular indicam que, embora as demais crianças acolham os alunos PAEE em sala de aula, os professores muitas vezes não se percebem possibilitados e instrumentalizados para efetuarem de fato uma inclusão deste aluno com a turma. Devido ao grande número de alunos e formação insuficiente para lidar com tal público, vê-se a importância de implementar ações de formação continuada conforme indicado na literatura (Alves & Araújo, 2017; Michels, 2008; Ministério da Educação, 2008; Zanelatto & Poker, 2012).

Além dos professores da sala regular, foi objetivo deste estudo investigar a relação estabelecida entre o PA e o professor da sala de recursos, responsável pelo atendimento educacional especializado. O PA 1 relatou que a dinâmica é semelhante à vivenciada com a direção, ou seja: “a ajuda só é dada quando solicitada, e quando possível, uma vez que as demandas dos professores da sala de recursos são enormes”.

O profissional discorreu ainda sobre a necessidade de uma parceria maior entre sala de recursos, professores regulares e PA, de modo a alinhar as intervenções.

O PA 2 avaliou a frequência à sala de recursos como “desnecessária e repetitiva, uma vez que ocorria apenas uma vez no mês e os professores repetiam atividades já desenvolvidas anteriormente pelo PA”. Também disse que “o aluno PAEE apresentava enorme resistência e desprazer em ir à sala de recursos”. O PA disse que gostaria que as idas ao local ocorressem com maior frequência e de maneira mais alinhada com o trabalho desenvolvido pelo professor e pelo profissional de apoio.

O PA 3 foi o único que não apresentou críticas a respeito da sala de recursos. Afirmou que “a profissional (da tarde) sempre oferecia auxílio e dava informações acerca do aluno PAEE”. O profissional acredita que o comportamento da professora pode ser considerado adequado porque ela está realizando pós-graduação na área, o que poderia garantir que o conhecimento fosse transmitido ao profissional de apoio. O PA relatou que aprendeu e desenvolveu muito sua atuação prática por meio da relação estabelecida com a professora especialista.

Por outro lado, o PA 4 criticou a relação com os professores da sala de recursos, uma vez que “estes não apresentavam informações acerca do aluno PAEE e aparentavam nem eles mesmos saberem muito acerca do aluno”. Além disso, explicitou que “recebia pouco auxílio e apenas quando solicitado, e a frequência do atendimento da sala de recursos deveria ser maior”.

A percepção da maioria dos PAs, participantes desta pesquisa, sobre a prática do professor especialista, diverge, em certa medida, do Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. (Ministério da Educação, 2010) Esse indica que, dentre as atribuições no atendimento educacional especializado, cabe: formular o currículo do aluno – realizando adaptações curriculares e criação de materiais adaptados; articular a comunicação entre educação, saúde, assistência, dentre outros campos; organizar estratégias e produzir recursos acessíveis, articular estratégias com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino e orientar professores do ensino regular e as famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno.

Vários autores na literatura indicam que as dificuldades enfrentadas pelos professores especialistas se devem a alta demanda

de trabalho, que poderia ser aliviada caso existissem mais professores especialistas e melhores capacitados, o que favoreceria o conhecimento do alunado e uma melhor atuação com ele. Além disso, melhorar a comunicação com a própria equipe escolar, professores regulares e família (Giroto & Nascimento, 2014; Pasian, Mendes & Cia, 2017).

No caso dos profissionais entrevistados, pode-se identificar impactos negativos advindos da alta demanda para SRM. Esses impactos podem ser vistos tanto no trabalho do professor regular, como no próprio profissional de apoio, de modo que este último acaba sendo responsabilizado por suprir parte das demandas não atendidas, como a adaptação de currículo e materiais. Em relação a alta demanda para a SRM, é importante dizer que este pode ser identificado como sendo outro fator que não contribui para propostas efetivas de inclusão. Por trás da alta demanda Guerra et al. (2015, p. 231), indicam que “maior parte dos atendimentos realizados pelo AEE destina-se a crianças que não possuem diagnóstico de deficiência, além disso 69% das queixas referem-se a problemas de comportamento externalizantes”. Estas crianças deveriam estar recebendo outro tipo de atendimento e não o educacional especializado (recuperação de ciclo, atendimentos com especialistas da saúde, entre outros). Enquanto este tipo de demanda continuar sendo encaminhada a SRM, haverá o comprometimento do tempo do profissional especialista deixando de cumprir com funções importantes relacionadas a seu trabalho.

Quando indagados da relação estabelecida com as famílias, o PA 1 afirmou sempre ter tido uma ótima parceria com a família, recebendo auxílio, informações e compreensão constante. Relatou também que a “família sempre se mostrou disposta a promover reuniões com a escola e os demais profissionais (psicóloga, por exemplo.)”. O único ponto que o PA entende que deveria ser diferente entre a escola e a família seria em relação a cobrança excessiva e falta de confiança na direção da escola.

O PA 2 também afirmou ter “bom relacionamento com a família, com troca de informações”. No entanto, o profissional se mostrou preocupado por entender que o contexto familiar em que estão inseridos, dificulta a ação efetiva para o desenvolvimento do aluno PAEE.

O PA 3, por sua vez, assim como no relacionamento com a sala de recursos, não apresentou nenhuma crítica ou melhora aplicável à relação estabelecida com a família. Relatou que “a mãe sempre se

mostrou presente e interessada no desenvolvimento do filho, além de sempre dar suporte para o trabalho dele”, especialmente no que se refere a comunicação, por meio da troca de informações e da apresentação de um resumo dos comportamentos do filho e outros documentos da criança, apresentados no início do acompanhamento do profissional a criança.

Por fim, o PA 4 afirmou que “a família foi quem mais auxiliou a prática em todo o processo, sempre oferecendo auxílio e informações, colocando à disposição até mesmo uma ex-estagiária do aluno para auxiliar no início do trabalho”. Isso, segundo o profissional, “ajudou imensamente”, não apresentando críticas na relação estabelecida.

Alguns autores discorrem sobre os sentimentos vivenciados pelas famílias no processo de aceitação do filho PAEE, podendo ser inicialmente sentimentos de raiva, tristeza e culpa (Oliveira & Polleto, 2015), ou assumem um dos extremos entre alegria e tristeza, amor e ódio ou aceitação e rejeição (Oliveira, 2018). Sendo assim, vê-se a relevância da escola ter conhecimento destes sentimentos na família, de modo a proporcionar um melhor acolhimento e início de um bom relacionamento.

Apesar disso, o acolhimento pode não ser suficiente para a manutenção da parceria entre a família e a escola. Nesse sentido, Christovam e Cia afirmam que

[...] para que o envolvimento parental ocorra de maneira funcional e que promova o desenvolvimento da criança como um todo, seria necessário investir em ações que promovessem um envolvimento efetivo e uma maior conscientização dos benefícios de uma relação parental próxima para todas as instâncias (2016, p. 144).

Ou seja, a escola não deve apenas considerar os pedidos dos pais, ou buscar atender as demandas mínimas dos alunos PAEE, mas integrar a família neste processo e fazer uso de ferramentas das quais eles também pudessem participar efetivamente do processo de desenvolvimento dos filhos na escola. Embora o estreitamento da relação família escola seja desejável, muitos autores indicam a necessidade do investimento em ações que promovam um envolvimento efetivo e uma maior conscientização dos benefícios de uma relação família-escola a todos os envolvidos (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Borges, 2015; Christovam & Cia, 2016).

É possível aventar que o bom relacionamento observado entre família e o profissional de apoio deve-se, possivelmente, à colaboração de ambos no processo de aprendizagem da criança PAEE, uma vez que estes trocam informações diariamente ou muito frequentemente; fazem reuniões com os profissionais das crianças e trocam informações importantes sobre as crianças. Portanto, cabe especialmente à gestão escolar, também participar mais efetivamente desta relação, acolhendo as angústias dos familiares e construindo propostas junto aos pais dos alunos PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das problemáticas apresentadas acerca do trabalho do PA, é possível resumir algumas demandas específicas relacionadas ao trabalho do próprio PA. Dentre elas, destaca-se a interação colaborativa com a gestão escolar, professor regular, professor especialista e por fim, a família.

Esta pesquisa identificou que uma definição mais precisa acerca das funções dos profissionais de apoio pode ser importante com vistas a diminuir as dificuldades enfrentadas no trabalho de acompanhamento dos alunos. Muitas das discrepâncias verificadas tanto pelos participantes, quanto na literatura poderiam ser diminuídas com a existência de descrições comportamentais objetivas a respeito de suas funções. Essas descrições poderiam auxiliar não só na definição do que estes profissionais deveriam fazer, como também delimitando melhor o papel dos outros envolvidos no processo de inclusão escolar, podendo assim aumentar as chances da efetividade do trabalho e de que este tipo de profissional não fosse utilizado como barateamento da mão de obra especializada para inclusão (Lopes, 2018).

Também foi possível identificar representações, por parte dos PAs, da gestão escolar, de forma a serem responsáveis pelo bom cumprimento das legislações dentro da escola, e proporcionarem apoio, amparo e direcionar o trabalho destes profissionais, o que na visão deles, tem sido efetuado de modo superficial. Estes dados podem indicar a necessidade de que não só se defina o papel do profissional de apoio, mas como a necessidade de que este profissional exerça um trabalho mais próximo da equipe gestora, de modo a sentir-se mais amparado para o desempenho de suas funções.

Além disso, ao zelar para que as condições efetivas se estabeleçam para o processo inclusivo, a equipe gestora precisa garantir que as ações de formação continuada por parte dos professores, tanto da sala regular quanto especialistas, ocorram. Essas ações poderão aumentar a probabilidade de aumentar as informações disponíveis na escola sobre crianças PAEE e sobre o processo inclusivo, reduzindo a chance da manutenção de condutas segregatórias no contexto escolar. Tais formações também favoreceriam o trabalho destes profissionais no sentido de provê-los com conhecimentos específicos para lidar com o público PAEE e possíveis intercorrências comportamentais.

Por fim, os profissionais de apoio relataram também que a proximidade com a família é algo de suma importância para o trabalho com as crianças PAEE, uma vez que estabelecem uma relação positiva de ajuda e confiança com estes profissionais. No entanto, identificou-se a necessidade do estreitamento da relação e comunicação entre a família e a escola, uma vez que esta relação é caracterizada como fundamental para o processo inclusivo.

Os dados aqui apresentados corroboram com as propostas de ensino/trabalho colaborativo como sendo uma ferramenta essencial no estabelecimento de uma relação cooperativa entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão, de modo que estes possam realizar este processo de modo efetivo, uma vez que a ausência de uma postura colaborativa e da comunicação entre os profissionais, impedem o alcance de maiores ganhos. Sugere-se, nesse sentido, a continuidade no desenvolvimento de pesquisas com objetivo tanto de descrever comportamentalmente as funções do profissional de apoio, como de investimento de práticas colaborativas não só contexto escolar, mas também com a família dos alunos PAEE aumentando a chance de práticas efetivamente inclusivas.

REFERÊNCIAS

1. Almeida-Verdu, A. C. M., Fernandes, M. C., & Rodrigues, O. M. P. R. (2002). A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 223-231.
2. Alves, C. B., & Araújo, M. I. (2017). Formação continuada dos profissionais da educação especial da rede municipal de Uberlândia: seu saber e fazer. *Anais do V Congresso de Psicopedagogia Escolar e I Encontro de Pesquisadores em*

- Psicopedagogia Escolar*, Uberlândia, Brasil. Recuperado de <http://www.eventos.ufu.br/psicopedagogia2017>
3. Bertazzo, J. B., & Moschini, R. (2012) Acompanhamento Terapêutico Escolar: o atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento nas classes inclusivas. *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL*, Caxias do Sul, RS, Brasil. Recuperado em https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/anaais/
 4. Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
 5. Borges, L. (2015). *Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
 6. Cavalcanti, A. V. (2014). O papel do gestor escolar no processo de inclusão. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, 11 (1), 1014-1021.
 7. Christovam, A. C. C., & Cia, F. (2016). Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 29 (54), 133-146.
 8. Crochík, J. L. (2012). Educação inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica. Em: T. G. Miranda, & T. A. Galvão Filho. (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (pp. 39-59). Salvador: EDUFBA.
 9. *Deliberação no. 68 de 19 de Julho de 2007*. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/outros_dispositivos.asp
 10. Guerra, B. T.; Rovaris, J. A.; Mariano, M.; Guiduli, P. M.; Rosanti, S., & Bolsoni-Silva, A. T. (2015) Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 19 (2), 321-328.
 11. Lago, D. C. (2013). Ensino colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, GO, Brasil. (Apresentação em Painel)
 12. *Lei no. 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (Estatuto da Criança e do Adolescente). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm
 13. *Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Recuperado em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf
 14. *Lei no. 10.436 de 24 de Abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf
 15. *Lei no. 8014 dia, mês de 2010*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais (Projeto de Lei). Brasília, DF: Diário do Congresso Nacional.

16. Lopes, M. M. (2018). *Perfil e Atuação do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar*. (Dissertação mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
17. Marques, J. B., & Giroto, C. R. M. (2016). Trabalho docente com alunos público-alvo da educação especial na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14 (1), 895-910.
18. Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (57), 93-109.
19. Michels, M. H. (2008). Paradoxo da formação docente na política em educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. *Anais do IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens*, Gramado, RS, Brasil.
20. Ministério da Educação (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
21. Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
22. Ministério da Educação (2010). *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
23. Nascimento, A. B. D., & Giroto, C. R. M. (2014). A compreensão do professor especialista sobre seu papel no atendimento educacional especializado. *Anais do II Congresso Nacional de Professores, XII Congresso Estadual sobre Formação de Educadores*, Águas de Lindóia, SP, Brasil.
24. Oliveira, de A. L. S. (2018). Dificuldades dos pais na aceitação da deficiência dos seus filhos frente a descoberta do diagnóstico. *Psicologia.pt*. Recuperado em 20 de março de 2019 de https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?dificuldades-dos-pais-na-aceitacao-da-deficiencia-dos-seus-filhos-frente-a-descoberta-do-diagnostico&codigo=A1202&area=D15F
25. Oliveira, I. G., & Poletto, M. (2015) Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. *Rev. SPAGESP*, Ribeirão Preto, 16 (2), 102-119.
26. Pasion, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2015). Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, 47(165), 964-981.
27. Rabelo, L.C.C. (2012). *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
28. Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
29. Silva, C. L. & Leme, M. I. da S. (2009). O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, 29 (3), 494-511.
30. Teixeira, M. C. T. D'Antino, M. E. F., Orsati, F. T., Franco, A. G. J., Ciarleglio, I. M., Andreoni, F. F., & Amaral, V. Z. (2008). Inclusão Escolar na Prática de Escolas Inclusivas. *Encontro Revista de Psicologia*, 11 (16), 199-221
31. Vieira, I. S. (2008). Trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva: entre professor regente e professor educacional especializado. *Anais?? V Seminário*

Nacional de Educação Especial / XVI Seminário Capixaba de Educação inclusiva, Vitória, Estado, Brasil.

32. Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, 95 (239), 139-151.
33. Zenalatto, D., & Poker, R. B. (2012). Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, 7 (1), 147-158.