



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**

---

**VIVIANE OLIVEIRA SANTOS**

**O atendimento educacional especializado durante a pandemia de  
COVID-19: atuação do professor de apoio**

DOURADOS – MS

2022

Viviane Oliveira Santos

**O atendimento educacional especializado durante a pandemia de  
COVID-19: atuação do professor de apoio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, linha de Educação e Diversidade, para obtenção do título de mestre, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).  
Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aline Maira da Silva.

Financiamento: CAPES

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

|       |   |
|-------|---|
| S237a | <p>Santos, Viviane Oliveira.<br/>O atendimento educacional especializado durante a pandemia de COVID-19 : atuação do professor de apoio. / Viviane Oliveira Santos. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientadora: Prof. Aline Maira da Silva.<br/>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Prática pedagógica. 2. Ensino Remoto. 3. Inclusão escolar.</p> <p>I. Título.</p> |
|-------|---|

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**

## **AGRADECIMENTOS**

Para realização de todo sonho sempre há uma demanda de tempo e dinheiro investido, dessa forma agradeço à Capes pelo apoio financeiro recebido nessa trajetória.

Agradeço a Deus pelo sopro de vida e por me dar forças para viver o sonho de realizar o mestrado!

Sonhos também envolvem pessoas que caminham conosco, algumas eu gostaria de agradecer pelo carinho, paciência, dedicação e amor.

Agradeço imensamente a minha orientadora Aline, um ser humano tão incrível que encontramos uma vez na vida, possui um coração enorme e sempre nos conduz com carinho e paciência pelos melhores caminhos, fui sua rede de apoio por um tempo e sou muito feliz por fazer parte disso e acompanhar de perto o crescimento das crianças, tenho um amor enorme por você e sua família, muito obrigada por tudo!

Aos professores de apoio participantes da pesquisa, que aceitaram participar da pesquisa no auge da pandemia, gravamos entrevistas on-line nos mais diversos horários, sexta à noite, segunda de manhã, todos contribuíram com muita alegria e disposição mesmo com a correria da escola. Minha eterna gratidão a cada um de vocês!

Agradeço meu esposo Diego por vibrar comigo com as minhas conquistas, segurar minha mão nos momentos difíceis e me dizer para sempre ter fé em Deus. Nos dias que eu pensava que não iria aguentar, você chegava em casa na maioria das vezes depois de 12 horas de trabalho, com um sorriso no rosto e um pote de açaí nas mãos, sempre foi a sua maneira de demonstrar seu carinho e preocupação, trazer o que eu gosto de comer para me alegrar e confortar, sei o quanto trabalhou para que eu pudesse estudar. Obrigada por ser exatamente quem você é, te amo!

Aos meus pais que, mesmo sem muito estudo, sempre nos incentivaram a estudar, em especial a minha mãe que sempre aparecia em casa (mesmo eu dizendo que não havia necessidade), ela já chegava faxinando e jogando água em tudo, e antes de ir embora e deixar aquele cheiro maravilhoso de limpeza, preparava algum lanche e deixava pronto. Ah mãe, como sou grata por todo o amor e cuidado!

Aos meus irmãos e as minhas lindas sobrinhas (Ana Clara e Ana Júlia), que preenchem meus dias de amor, beijos e muitos sorrisos, e aos meus sogros por todo carinho e amor que sempre tiveram por mim.

À professora Andressa que aceitou dar a sua contribuição nas bancas de qualificação de defesa, sempre muito meiga e organizada trouxe apontamentos minuciosos e muito valiosos. gratidão!

À professora Morgana que prontamente aceitou participar da minha banca de qualificação e defesa, a quem eu conheço desde a graduação. Sincera, engraçada e realista, suas contribuições são sempre riquíssimas. Obrigada de coração!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva - GEPEI, pelos momentos de estudos e trocas sempre muito valiosos!

Ao nosso grupo de orientação Rodrigo e Glauce que entraram no mestrado junto comigo (no mesmo ano), e as meninas que já seguiam a trajetória Etiene, Luciene, Amanda, Cecília, Laura e minha amiga Mary, a quem sempre recorro quando preciso. Obrigada!

À minha querida amiga que a Pedagogia me deu. Eracilda, sua casa é sempre meu ponto de paz quando preciso me desligar um pouco de tudo, passar a tarde com vocês, tomar tereré e rir da Rebeka ainda na adolescência falar que tem tantos problemas, que ao nosso ver são triviais. As comidas maravilhosas que você sempre prepara e que me fazem tão bem. Obrigada por sempre me receber tão bem e dizer que sou sua filha de coração, realmente sinto que faço parte da família. Obrigada pelas orações e pelo cuidado, amo vocês!

Ao final dessa trajetória posso dizer que: *hoje me sinto mais forte mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei* (Tocando em frente - Almir Sater e Renato Teixeira).

SANTOS, Viviane Oliveira. *O atendimento educacional especializado durante a pandemia de COVID-19: a atuação do professor de apoio*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Dourados-MS, 2022.

## RESUMO

Como forma de garantir a plena participação dos alunos com deficiência no ensino regular, assim como o seu aprendizado, a escola deve garantir recursos materiais e humanos. Entre os serviços de atendimento educacional especializado, encontra-se o professor de apoio. O objetivo do estudo foi identificar o perfil do professor de apoio, e quais estratégias foram utilizadas para o acompanhamento dos alunos com deficiência, durante o momento de pandemia de Covid-19. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. O estudo foi conduzido em uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul, com a anuência da Secretaria Municipal de Educação da cidade lócus do estudo. Como procedimento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas on-line, via *Google Meet*, junto aos professores de apoio que atuaram durante o ano de 2020, nos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano). Como principais resultados, foi observado que a maior parte dos professores de apoio participantes relatou atender as especificidades dos alunos com deficiência realizando adequações nos materiais elaborados pelos professores regentes. Tais adaptações envolveram, de modo geral, o uso de jogos, vídeos, ilustrações e até mesmo a redução no número de atividades. Também foi identificada a importância da parceria com a família, com os demais professores (regente e professor responsável pela sala de recursos multifuncionais), assim como com os gestores. Destaca-se que o professor de apoio deve ser considerado parte importante no processo de escolarização do aluno com deficiência no sistema regular de ensino, mas não pode ser compreendido como única alternativa de apoio, pois a inclusão escolar não deve envolver apenas um ou outro profissional e sim todos os agentes da escola.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Ensino remoto. Inclusão Escolar.

## **ABSTRACT**

To ensure the full participation of students with disabilities in general education schools, as well as to guarantee their learning, schools must provide appropriate human and material resources. The learning support teacher is one of the available services in special needs education. The objective of this study was to identify the learning support teacher profile, as well as their strategies for assisting students with disabilities during the Covid-19 pandemic. The qualitative research, with descriptive purposes, was carried out in a town in Mato Grosso do Sul state, with the consent of the Municipal Department of Education. Data were collected by online interviewing, via Google Meet, learning support teachers who worked, in 2020, with students attending the first years of primary education (first to fifth grade). As main results, the majority of the participating learning support teachers reported that they were able to address students' special needs by adapting assessments given by general education teachers. Those adaptations usually involved games, videos, illustrations and even the reduction in the number of activities. Also, the study recognizes the importance of learning support teachers, families, other educators (general education teachers and the teacher responsible for the multifunctional resource room) and school administrators engaging as partners. The learning support teacher must be considered a main character in special needs education within general education schools, but they must not be seen as the only support alternative, since inclusive education should not only involve certain professionals, but the entire school staff and community.

**Keywords:** Pedagogical practice. Remote teaching. Inclusive education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACT: Análise coletiva do trabalho

AEE: Atendimento educacional especializado.

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

APN: Atividade pedagógica não presencial.

APNs: Atividades pedagógicas não presenciais.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEIM: Centro de Educação Infantil.

CID: Classificação internacional de doenças.

COVID: *Corona virus disease*.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

GO: Goiás.

IBCT: Instituto Brasileiro de Formação em Ciência e Tecnologia.

IC: Iniciação Científica.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MG: Minas Gerais.

PDI: Plano individual do aluno.

SEMED: Secretaria Municipal de Educação.

UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados.

PAEE: Público-alvo da Educação Especial.

SC: Santa Catarina.

SRM: Salas de recursos multifuncionais



## **LISTA DE QUADROS**

|  |       |
|--|-------|
| QUADRO 1: Dissertações sobre o tema professor de apoio | p. 26 |
| QUADRO 2: Teses selecionadas sobre o tema investigado  | p. 31 |
| QUADRO 3: Caracterização dos participantes             | p. 38 |

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1: Organização das categorias e das subcategorias de análise p. 41

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>12</b> |
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....   | <b>17</b> |
| 1.1. A inclusão escolar e o atendimento educacional especializado ..... | 17        |
| 1.2. O professor de apoio no processo de inclusão escolar .....         | 21        |
| <b>CAPÍTULO 2 - MÉTODO</b> .....  | <b>34</b> |
| 2.1. Aspectos éticos .....  | 34        |
| 2.2. Contexto do estudo .....   | 35        |
| 2.3. Local .....  | 36        |
| 2.4. Participantes.....   | 37        |
| 2.5. Instrumento.....   | 38        |
| 2.6. Procedimento de coleta de dados .....                              | 39        |
| 2.7. Procedimento de análise de dados .....                             | 40        |
| <b>CAPÍTULO 3 – RESULTADOS e DISCUSSÃO</b> .....                        | <b>42</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                       | <b>68</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>71</b> |

## APRESENTAÇÃO

Nasci no ano de 1989, na cidade de Dourados-MS, filha de pai lavrador e mãe empregada doméstica, sou a filha mais velha, tenho um casal de irmãos e duas sobrinhas lindas. Morei em várias fazendas na região de Dourados até os nove anos de idade. Meus pais sempre se preocuparam com a nossa educação e pegávamos ônibus rural para ir à escola que geralmente era na cidade mais próxima. Sempre tivemos uma infância com poucos recursos, e quando meu pai saiu da fazenda e foi trabalhar na cidade as dificuldades aumentaram. Por diversas vezes não tínhamos o que comer em casa, e nossa alimentação se resumia à refeição da escola.

Desde o primário sonhei com a faculdade. Queria ser advogada, achava lindas as roupas que os personagens usavam nas audiências que assistia na televisão, mas na época era realmente um sonho muito distante, e nunca imaginei que teria condições de chegar à universidade devido à minha condição socioeconômica.

Comecei a trabalhar aos 12 anos, pois meus pais se separaram e eu precisava ajudar de alguma forma. Cuidava de crianças, passava roupas, ia ao mercado para os vizinhos e sempre ganhava alguma recompensa (dinheiro, roupas ou alimentos). Aos 17 anos já fazia faxinas em diversas casas e o sonho da faculdade adormeceu de vez dentro de mim. Fiz um curso de manicure e, além das faxinas, comecei a fazer unhas aos finais de semana. Meu dinheiro se resumia a comprar objetos de uso pessoal e livros de romance (daqueles que vendiam em bancas de jornais). Passava as madrugadas em claro, conhecendo lugares e histórias incríveis nos livros.

Aos 19 anos comecei a trabalhar na limpeza de uma loja de cosméticos na cidade (O Boticário). Quando abriu uma nova loja, eu pedi para minha chefe uma oportunidade de trabalhar e ela, de bom coração, me colocou para trabalhar no caixa da loja. Eu amava, trabalhava sempre maquiada.

Nesse emprego comecei a conviver com pessoas que já tinham curso superior, elas sempre me encorajavam, diziam que eu tinha condições de cursar uma faculdade, que eu gostava de ler e isso era um ponto positivo, mas aí veio a dúvida: o que eu vou cursar? Foi quando me lembrei das horas que passava ensinando meu irmão mais novo nas tarefas escolares, da minha professora da primeira série que pegava na minha mão para me ensinar a escrever e da minha paixão pela leitura. Não tive dúvidas e decidi cursar Pedagogia.

Fiz a inscrição no vestibular da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em segredo, pois não queria frustrar ninguém caso fosse reprovada. PASSEI, nossa que alegria! Meus pais choraram de felicidade, a comemoração foi imensa! A primeira da família a entrar

na universidade. Me emociono com a lembrança, todos me ligando para me parabenizar, foi um acontecimento na família.

Continuei trabalhando no comércio, mas como a rotina era muito atribulada comecei a trabalhar como estagiária no Centro de Educação Infantil-CEIM e fazia unhas para me ajudar na renda. Na universidade, um mundo de possibilidades se abriu e, no último ano, me apaixonei pela área de Educação Especial. Fui bolsista de Iniciação Científica - IC e comecei a me aprofundar na área de Educação Especial.

Fiz especialização em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado, na Faculdade de Educação (FAED) da UFGD, e antes mesmo de terminar a especialização fui aprovada em um processo seletivo e comecei a trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Dourados. Na APAE desenvolvi um trabalho por dois anos com os anos iniciais e a educação infantil. No começo de 2020 realizei o meu maior sonho, e ingressei como aluna regular no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD. No final do mesmo ano, me desliguei da instituição na qual eu trabalhava (APAE) e decidi me dedicar exclusivamente aos estudos.

Esse relato traz um pouquinho da minha trajetória pessoal e profissional, e o caminho trilhado para chegar até aqui.

## INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi assolado por uma inesperada pandemia de COVID-19 que afetou todas as classes e esferas sociais. De acordo com Cury *et al.* (2020), a pandemia trouxe à tona os problemas relacionados à desigualdade social e, no ambiente escolar, as dificuldades tornaram-se ainda mais visíveis.

Segundo Macedo (2021), o ano de 2020, foi marcado pelo fechamento integral das escolas e as desigualdades sociais se mostraram de maneira proeminente. O direito à Educação assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, Lei 9394/96, foi ferido gravemente. Diante da omissão do governo federal, a Educação deixou de ser direito e passou a ser um privilégio de alunos que possuíam pacote de internet, acesso a computadores e aparelhos digitais e local adequado para se dedicar aos estudos. No caso dos alunos em fase de alfabetização, além dos aspectos já mencionados, acrescenta-se a disponibilidade de algum responsável para orientá-los na realização das atividades.

Saraiva, Traversin e Lockmann (2020) publicaram um estudo com vistas a analisar as mudanças necessárias com a transição das aulas presenciais para o período de atividades remotas no Estado do Rio Grande do Sul, e o impacto dessa reestruturação na rotina dos docentes. Como parte dos resultados, as autoras destacaram o desgaste físico e mental enfrentado pelos educadores, no que diz respeito às seguintes atividades: adaptação do material a ser encaminhado ao aluno, atendimento aos pais e suporte aos alunos. Os seguintes aspectos também foram apontados pelas autoras como fonte de estresse: planos de internet insuficientes para atender as demandas exigidas pelo momento de pandemia, inúmeras *lives* e cursos on-line, assim como a insegurança com relação ao vínculo empregatício (no caso dos contratados).

Macedo (2021) publicou um estudo com o objetivo de analisar a transição do ensino presencial para o remoto, no que diz respeito ao acesso dos estudantes da educação básica às aulas on-line, tendo como foco de debate as desigualdades digitais e o direito à Educação. O trabalho teve como base as experiências vivenciadas pela Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Segundo a autora, além da gravidade da situação ocasionada pela pandemia, alunos, professores e pais ainda tiveram que lidar com a ausência de políticas públicas que sustentassem minimamente o direito de acesso às aulas remotas para estudantes que não possuíam acesso à

internet e aos aparelhos digitais. Conforme explica Macedo (2021), ficou a cargo das escolas e seus gestores buscarem soluções criativas e diferenciadas, para garantir que todos concluíssem suas atividades com vistas a diminuir ao máximo o prejuízo na aprendizagem dos alunos.

No caso da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, localizada na cidade de São Paulo, a transferência do ensino presencial para o remoto diante da pandemia de 2020 ocorreu de forma gradual. Em um primeiro momento as atividades eram postadas semanalmente no site da escola de acordo com a turma e período escolar. Diante da persistência da pandemia de Covid-19, além das atividades semanais, os alunos e professores tinham aulas remotas uma vez por semana, e por fim, as aulas passaram a ser diariamente on-line, de acordo com o horário de aula.

Em abril de 2020 a escola constatou que dos 715 alunos matriculados nos diversos níveis de ensino da escola, 58 alunos não acompanharam as aulas on-line devido à falta de acesso à internet e equipamentos adequados para o acompanhamento das atividades. Diante deste contexto, uma ação mobilizada por pais, professores e familiares de alunos criaram a campanha com o nome “EA conectada”, com o objetivo de conseguir que todos os alunos tivessem acesso à internet. Diante da negativa da USP de custear esses aparelhos, funcionários de um dos setores da universidade de forma autônoma e sigilosa, realizaram a doação de modems e 56 equipamentos dispositivos eletrônicos (*tablets*), entregues durante todo o ano de 2020 para alunos que não tinham acesso à internet (MACEDO, 2021).

A autora finaliza relatando que o ano de 2020 foi marcado por muitos desafios que vão além do acesso à internet passando pela rotina de familiares e alunos e destaca a necessidade de tornar a internet um “instrumento democrático” visto que a conexão on-line foi um meio imprescindível de contato para todos nesse momento de pandemia (MACEDO, 2021).

No Estado de Mato Grosso do Sul, o ano letivo iniciou-se no mês de fevereiro 2020 nas escolas estaduais e municipais. Devido ao crescente número de casos de Covid-19 no Brasil em um curto período de tempo, no dia 17 de março do mesmo ano, o governo do Estado publicou, em diário oficial, o Decreto nº 15.391 que determinou o início do período de isolamento social e suspendeu as aulas presenciais, a partir de 23 de março, na rede estadual e municipal de ensino, assim como nas escolas privadas.

Art. 2º-A. Ficam suspensas as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 23 de março a 6 de abril de 2020, sendo que o período de 18 a 20 de março de 2020 será de adaptação para a comunidade escolar.

§ 2º Orienta-se às redes públicas municipais de ensino e às instituições privadas de Educação Básica no território sul-mato-grossense a observância do disposto no caput deste artigo (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Uma reestruturação do ensino foi necessária para que fossem iniciadas as atividades remotas emergenciais, como estratégia de manter o ano letivo e minimizar o prejuízo dos alunos com relação ao aprendizado durante o momento de isolamento social. Todos os alunos foram afetados, em algum grau, por diversos motivos: a falta de acesso à tecnologia, a distância dos colegas e a socialização do ambiente escolar tão necessária para o desenvolvimento das crianças, falta de materiais e ambientes adequados para realização de suas atividades.

O presente estudo tem como recorte o ensino remoto emergencial organizado e ofertado para os alunos com deficiência. Souza e Dainez (2020) publicaram um estudo com o objetivo de analisar as estratégias de ensino abordadas pela escola e pela família, para o atendimento de um aluno público-alvo da Educação Especial. O estudo discorre sobre a dificuldade da família em manter a rotina de atividades escolares de forma remota. As autoras realizaram uma entrevista com cada membro da família do aluno (mãe, pai e irmã-professora).

Nas entrevistas, os familiares relataram a recusa da criança em realizar as atividades fora do ambiente escolar, o que pode estar relacionado com a resistência da criança à mudança de rotina e ambiente. Além disso, segundo as autoras, a resistência relatada pode estar relacionada com o fato de a criança não reconhecer o ambiente doméstico como lugar para realizar as atividades acadêmicas, mas sim como espaço de descanso e diversão (SOUZA; DAINEZ, 2020).

O estudo de Souza e Dainez (2020) aponta como principais resultados a importância do engajamento da família nesse momento de atividades remotas. As autoras ainda destacam que as atividades remotas não substituem o ensino presencial, porém foi a única alternativa encontrada no momento inicial de pandemia (ano de 2020) como estratégia de manter o elo, mesmo que frágil, dos alunos com os conteúdos escolares.

Cavalcante e Jiménes (2020) publicaram um artigo sobre a educação inclusiva em tempos de pandemia, com vistas a investigar, por meio de um estudo bibliográfico, como estava sendo desenvolvido o processo de escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular, durante o primeiro ano de pandemia no Brasil. Segundo os autores, os órgãos governamentais não adotaram medidas para proporcionar a inserção desses alunos no contexto das aulas remotas, o que reforçou a desigualdade existente e a omissão do poder público com relação aos alunos com deficiência.



Cavalcante e Jiménez (2020) problematizaram a dificuldade do sistema escolar como um todo em oferecer respostas adequadas frente à mudança repentina para o contexto de aulas remotas. “Mesmo com as exigências do século XXI, nunca se pensou em formações iniciais e contínuas sobre o uso das tecnologias digitais, para os professores da educação básica que se encontram em exercício da profissão” (CAVALCANTE; JIMÉNES, 2020, p. 07).

Os autores ainda relataram que, diante da omissão do Ministério da Educação (MEC), ficou a critério da escola promover (ou não) atividades e ações voltadas aos alunos com deficiência no contexto das aulas remotas, considerando as necessidades educacionais específicas desse alunado e evitando perdas significativas no processo de aprendizagem desses alunos.

Lima (2021) desenvolveu pesquisa de mestrado sobre o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual nas salas de recursos multifuncionais, durante a pandemia de Covid-19. Foi realizada pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e sessões de grupo focal como técnica de coleta de dados. A pesquisa foi desenvolvida em uma cidade de pequeno porte, no interior de Mato Grosso do Sul e contou com a participação de professores das salas de recursos multifuncionais.

A autora descreveu as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais (SRM), a organização do serviço, as relações estabelecidas entre os professores das salas de recursos multifuncionais, os professores da sala comum e os familiares, assim como os desafios enfrentados durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19 no município, mas que apresenta similaridade com outras regiões do país. Observou-se o impacto que a pandemia teve na rotina de atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e as estratégias implementadas pelos professores participantes em busca da garantia de condições de aprendizagem a esses alunos (LIMA, 2021).

O presente estudo também tem como foco a oferta de atendimento educacional especializado durante o período de pandemia. No entanto, a proposta foi investigar a atuação do professor de apoio nas salas de aula comuns do ensino regular, nas quais os alunos com deficiência estão matriculados. Considera-se como professor de apoio, o professor com formação em Educação Especial que atua como apoio na sala comum da escola regular<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> No Capítulo 1 o termo professor de apoio será explicado e problematizado.

Diante disso, o estudo partiu dos seguintes questionamentos: Quais práticas foram desenvolvidas pelo professor de apoio, durante o primeiro ano<sup>2</sup> da pandemia de Covid-19? Como se deu a articulação entre família e professores de apoio, assim como entre os diferentes professores (professores regentes e professores responsáveis pela SRM), durante esse momento?

O trabalho tem como objetivo geral descrever e analisar a atuação do professor de apoio durante o primeiro ano de pandemia de Covid-19, quando houve suspensão das aulas presenciais como medida de reduzir a transmissão do vírus.

Os objetivos específicos são:

- Caracterizar o professor de apoio que atua juntamente aos alunos com deficiência;
- Descrever e analisar as ações desenvolvidas pelo professor de apoio durante o primeiro ano de pandemia;
- Analisar a articulação entre os professores de apoio, os professores regentes, os professores responsáveis pelas SRM e os familiares, no planejamento e execução das ações pedagógicas desenvolvidas durante o primeiro ano de pandemia.

A dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo 1, serão abordados o processo de inclusão escolar, o atendimento educacional especializado e, mais especificamente, o professor de apoio. O capítulo 2 irá detalhar o método utilizado para alcançar os objetivos propostos e, finalmente, no capítulo 3, os resultados da pesquisa serão apresentados, seguidos pela respectiva discussão.

---

<sup>2</sup> No Brasil, o primeiro caso de Covid-19 foi notificado em fevereiro de 2020. Em vista disso, será considerado 2020 como o primeiro ano da pandemia.

## CAPÍTULO 1

O capítulo 1 está subdividido em dois tópicos, o primeiro discorre sobre o processo de inclusão escolar, previsto pela Constituição Federal de 1988 e fortalecido pela Declaração de Salamanca (1994), e o atendimento educacional especializado assim como as leis que asseguram e definem esse serviço, que foi operacionalizado na Política Brasileira de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Por sua vez, no segundo tópico, o professor de apoio foi abordado como parte da rede de serviços que pode ser ofertada aos alunos com deficiência na sala de aula comum do ensino regular. Discute-se sobre a formação do professor de apoio, o papel desempenhado por esse profissional e a regulamentação de suas atribuições nos dispositivos político normativos brasileiros. Visando obter um cenário sobre como se dá a atuação do professor de apoio em diversas regiões do país, apresenta-se os resultados de um levantamento bibliográfico de dissertações e teses que abordaram o tema em pauta.

### 1.1. A inclusão escolar e o atendimento educacional especializado

A inclusão escolar faz parte de um movimento social amplo que busca a equiparação de oportunidades para todos os grupos que, historicamente, tiveram seus direitos tolhidos e negligenciados. Segundo Schaffner e Buswell (1999), a escola deve ofertar um ensino de qualidade para todos os alunos, sem desconsiderar as necessidades que eles apresentam. Para tanto, a filosofia da escola precisa ser baseada nos princípios igualitários e democráticos da inclusão. Isso implica em se repensar a forma como são planejados os currículos na escola, abandonando a prática de partir de uma visão fragmentada em pequenos grupos homogêneos e que desconsidera a individualidade dos alunos. Segundo explica Mendes (2010, p. 39):

A inclusão pressupõe que as diferenças humanas são normais e desejáveis, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à diversidade decorrente de diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas. O combate à promoção da desigualdade pela escola exige, na perspectiva da inclusão, uma reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 2010, p. 39).

Para que a escola se torne um ambiente promotor de práticas inclusivas, é necessário mais que um currículo ou um profissional de prontidão para orientar os alunos a solucionar problemas. “O desenvolvimento de uma sociedade acolhedora necessita de uma cultura escolar penetrante que comunique clara, pública e intencionalmente que sua filosofia se baseia em

princípios de igualdade, justiça e imparcialidade para todos” (SHAFFNER; BUSWEL, 1999, p. 73).

A inclusão escolar deve preparar o aluno com deficiência para a sociedade de forma que este consiga interagir com o mundo real, ou seja, para a vida e para o mercado de trabalho. A sociedade, por sua vez, deve estar preparada para receber este cidadão, oferecendo oportunidades para que ele seja inserido de forma respeitosa, com o reconhecimento e a valorização da diversidade (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

De acordo com Mendes (2017), a inclusão escolar dos alunos com deficiência deve ser amparada na plena participação desses alunos na sala de aula comum do ensino regular, levando em consideração a garantia de participação e acesso ao currículo na sala de aula, considerando que todo o suporte que o aluno necessita, deve ser levado para o ambiente da classe comum e não retirar o aluno da sala para receber esse apoio.

Mendes (2017, p. 72) relata que “a avaliação de uma política de inclusão escolar ou prática inclusiva somente poderia ser feita de maneira processual em médio e longo prazo, e o termo 'inclusão escolar' deveria ser mais restritivo e cuidadoso”. A autora ainda explica sobre os termos inclusão, incluso e incluído, e os seus significados:

O termo inclusão requer adjetivação (escolar) e os termos incluso e incluído não podem ser atribuídos aos alunos, e sim aos sistemas. Podemos falar da escola inclusiva, sala de aula inclusiva, mas não de aluno “inclusivo” ou “incluído” porque este não é atributo pessoal, uma vez que não é responsabilidade de os próprios estudantes se incluírem” (MENDES, 2017, p. 77).

O movimento de inclusão escolar fortaleceu-se a partir de 1990 e teve como marco histórico a Declaração de Salamanca (1994, p. 5) que, entre outros aspectos, sinaliza que:

[...] escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994, p. 5).

Entre os dispositivos político normativos nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) também representa um marco importante para a área de Educação Especial, pois determina a garantia da “universalidade do ensino preferencialmente na rede regular”.

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.

I- Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

II- O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, art. 58).

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) explicita a necessidade de garantia da escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas comuns das escolas regulares, com a continuidade até os níveis mais elevados de ensino. Além disso, o documento prevê a universalidade da Educação Especial desde a educação infantil até o ensino superior, com formação de professores especializados para tal modalidade, parceria com a comunidade e a família, acessibilidade arquitetônica e articulação com a implementação de políticas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar e suplementar à escolarização, constituindo-se como um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 10). Conforme explica Gomes,

O Atendimento Educacional Especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais, exatamente como acontece com as demais deficiências, como por exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo braile; para o surdo, a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover (GOMES, 2007, p. 22).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. A Resolução estabelece as salas de recursos multifuncionais como locus prioritário para o atendimento educacional especializado.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais

ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5º).

No que diz respeito à caracterização do AEE, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, § 2º).

Em seu artigo 3º o Decreto 7.611/2011, estabelece os objetivos do AEE no ambiente escolar.

São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, art. 3º).

Ampliando o que fora definido anteriormente na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto 7.611/2011 estabelece que a escola deve fornecer condições de acesso, garantir o atendimento da Educação Especial no ensino regular, além de assegurar os recursos e meios necessários, para que o aluno público-alvo da Educação Especial seja atendido de maneira a desenvolver suas potencialidades em todas as etapas e modalidades de ensino.

Observa-se no cenário nacional a ênfase das políticas públicas para o atendimento educacional especializado como um serviço a ser ofertado pelas salas de recursos multifuncionais no contraturno. Por outro lado, o AEE deve ser compreendido de forma mais ampla. Mendes (2017, p. 81) define o AEE como o “conjunto de apoios diversificados necessários para responder às diferentes demandas da escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns”. Nessa direção, para além do atendimento complementar e/ou suplementar ofertado nas salas de recursos multifuncionais, é necessário o planejamento de diferentes tipos

de apoios a serem disponibilizados ao aluno público-alvo da Educação Especial na classe comum da escolar regular, como por exemplo, professor de apoio.

## 1.2. O professor de apoio no processo de inclusão escolar

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica instituiu, em 11 de setembro de 2001, as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A Resolução determina que “[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...]”. Estabelece ainda a oferta de “[...] IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial [...]” (BRASIL, 2001, art. 8º).

Tomando como base a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, é possível compreender que está prevista no Brasil a atuação do professor de apoio, denominado no referido documento como professor especializado em Educação Especial, na classe comum da escola regular com o objetivo de, em parceria com o professor regente, ofertar suporte ao aluno com deficiência de modo a atender suas necessidades específicas e, conseqüentemente, ampliar suas possibilidades de participação e aprendizado. Mais especificamente, ao abordar sobre o papel a ser desempenhado, a Resolução estabelece que:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, § 2º).

Segundo o mesmo dispositivo, o professor especializado em Educação Especial, deve possuir formação superior em cursos de licenciatura, de preferência com habilitação em educação infantil e anos iniciais, e especialização em áreas específicas da Educação Especial.

É importante destacar, que a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 não deixa claro que o professor especializado em Educação Especial, se trata do professor de apoio, porém, não há documentos legais que citam esse profissional. Dessa forma, entende-se que esse documento pode estar se referindo ao professor de apoio com a denominação de professor especializado em Educação Especial.

Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao abordar o atendimento educacional especializado, não inclui o professor de apoio (professor especializado em Educação Especial ou professor de Educação Especial)<sup>3</sup> com parte deste atendimento. Há indicação apenas do monitor ou cuidador que, apesar de atuar na classe comum da escola regular, não tem função de realizar mediação pedagógica, pois seu papel é o de auxiliar o aluno com deficiência em suas atividades de higiene, alimentação e locomoção.

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 aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

Nessa mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência também não menciona o professor de apoio, citando apenas o monitor ou cuidador que, no referido documento, foi denominado como profissional de apoio escolar.

[...] XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; [...] (BRASIL, 2015, art. 3º).

Frente ao “silêncio” dos dispositivos políticos normativos nacionais quanto a uma distinção clara entre professor de apoio e profissional de apoio escolar, as redes municipais e estaduais de ensino estão regulamentando e organizando tais serviços a partir de resoluções próprias. Por exemplo, em Mato Grosso do Sul, estado no qual a presente pesquisa foi realizada, Agrelos (2021) conduziu um estudo sobre as configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados. Foi realizada pesquisa documental e pesquisa de levantamento. Participaram 12 gestores das redes municipais da região da Grande Dourados. Entre as discussões realizadas a partir dos resultados, a autora aponta que

[...] os documentos estaduais sul-mato-grossenses enfatizam o serviço de apoio em sala de aula comum atuado principalmente por professores especialistas em educação especial. Todavia, suas funções, em alguns textos, são caracterizadas por atividades de cuidado, voltadas ao auxílio nas

---

<sup>3</sup> No presente estudo, será utilizada a denominação professor de apoio.



atividades de alimentação, higiene e locomoção. Observou-se, a partir de 2019, movimentos textuais que dão indícios de processo de barateamento de mão de obra, na rede estadual de ensino, pela substituição de professores especialistas por profissionais com escolaridade em ensino médio, na modalidade normal médio, nos serviços de apoio em sala de aula comum, sem que isso se constitua, necessariamente, em reavaliação da necessidade dos suportes.

Tendo em vista a falta de clareza sobre a formação e a função a ser desempenhada pelo professor de apoio no contexto da inclusão escolar, pesquisas recentes estão sendo conduzidas sobre a temática, conforme será abordado a seguir.

Mendonça e Gonçalves Neto (2019) realizaram um estudo com vistas a analisar o papel do professor de apoio como participante no processo de escolarização dos alunos com deficiência, o estudo ocorreu em uma escola estadual na cidade de Uberlândia-MG e contou com a participação de uma professora de apoio de um aluno com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa indicaram que o trabalho da professora de apoio era baseado

[...] no plano de desenvolvimento individual (PDI) do aluno, com o acompanhamento da família, quando esta era solicitada. Para o acompanhamento dos progressos do discente, fazia registros em relatórios próprios, plano de desenvolvimento individual, através de avaliações e das anotações do caderno do aluno, dando apoio pedagógico para as professoras da sala regular (professora regente e de educação física), acompanhando-o, dando-lhe suporte e direcionando todo trabalho em que o aluno com deficiência estivesse envolvido (MENDONÇA; GONÇALVES NETO, 2019, p. 11).

Os autores discutem que o professor de apoio deve complementar o trabalho do professor regente, com estratégias de ensino que permitam que o aluno com deficiência tenha condições de aprender o mesmo conteúdo do restante da turma, flexibilizando e adaptando materiais quando necessário, visando o aprendizado do estudante.

Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) desenvolveram um estudo documental, com o objetivo de discutir a atuação do professor de Educação Especial nos Institutos Federais. Além da análise documental, foram adicionados ao estudo relatórios de uma professora de Educação Especial do Instituto Federal baiano.

As autoras Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) destacaram como dificuldades o número insuficiente de profissionais para atender todas as demandas do campus, dificuldade de articulação entre os professores de Educação Especial e os professores de área que atendem os alunos público-alvo da Educação Especial, a falta de recursos para investimento em materiais para atender os alunos, e a necessidade de uma mudança de pensamento por parte dos professores em reestruturar suas estratégias de ensino para contemplar o aluno em sala de aula.

Estef (2016) realizou um estudo com o objetivo de analisar o processo de avaliação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais a partir da concepção dos educadores. O estudo se desenvolveu no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro-CAp/UERJ. Participaram da pesquisa sete professores que lecionam do 1º ao 9º ano e duas coordenadoras pedagógicas.

A pesquisa apontou que no primeiro segmento (1º ao 5º ano) ocorre um trabalho colaborativo, com trocas entre os professores envolvidos no ensino dos alunos, em contrapartida não ocorre o mesmo no segundo segmento (5º ao 9º ano). A divisão de professores das disciplinas não favorecia um trabalho interdisciplinar o que dificultava a união de conteúdos e o diálogo entre os professores, daí a importância da formação de uma equipe de Atendimento Educacional Especializado atuante também no segundo segmento, o que facilitaria a troca entre os professores agregando ações interdisciplinares.

Bezerra (2020) discorre sobre a substituição do quadro de professores que atuam juntamente com os alunos público-alvo da Educação Especial, contratados em caráter temporário que atuavam como Apoio Pedagógico Especializado-APE, composto por professores graduados e com especialização em Educação Especial, por Assistentes educacionais Inclusivos-AEI com exigência de formação em nível médio para atuar no cargo, o estudo ocorreu na cidade de Campo Grande - Mato Grosso do Sul.

Essa mudança no meio do ano letivo de 2019, gerou grande revolta na mídia local e na cidade, pais e professores realizaram protestos e mobilizações devido à desvalorização do Apoio Pedagógico Especializado, e o impacto que essa mudança poderia causar no trabalho com os alunos, além disso a exigência de formação em nível médio dos profissionais que iriam atuar no cargo de Assistentes Educacionais Inclusivos, deu-se como justificativa para a diminuição dos salários e aumento da jornada de trabalho desses profissionais, uma estratégia política para reduzir gastos com a folha de pagamento do município (BEZERRA, 2020).

Bezerra (2020) chama atenção para a tentativa do poder público de diminuir os gastos com a educação ao contratar Assistentes Educacionais Inclusivos, prejudicando diretamente o processo ensino-aprendizagem dos alunos com a substituição de profissionais especializados por uma alternativa mais econômica, contribuindo assim para precarização do ensino, visto que os cursos de capacitação ofertados aos profissionais são em sua maioria na modalidade on-line, e não contemplam a gama de características e especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

No ambiente escolar essa falta de conhecimento prejudica todo o andamento da sala de aula do ensino comum, visto que o assistente permanece apenas com o papel de cuidador do aluno com deficiência, enquanto o professor regente leciona para o restante da turma, não há uma parceria pedagógica, pois muitas vezes o professor está sobrecarregado com o restante da turma, e o assistente não possui formação nem conhecimento o suficiente para auxiliar o aluno ou o professor (BEZERRA, 2020).

Os resultados das pesquisas recentes apontam a falta de valorização dos professores de apoio e a necessidade de suporte da escola para responder às necessidades desses alunos. Dessa forma, a literatura indica que a escola precisa melhorar desde a adaptação de materiais, até a capacitação desses profissionais que vão ofertar atendimento educacional especializado na classe comum. Além disso, dado a complexidade desse processo, destaca-se a necessidade de professores com formação específica na área de Educação Especial para atender diretamente a esse público, assim como o trabalho em conjunto de todos os profissionais, para que esse aluno tenha suas necessidades específicas atendidas, principalmente durante momento de pandemia.

Visando obter um panorama sobre as pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação sobre a atuação do professor de apoio no processo de inclusão escolar, foi realizada revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Formação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, utilizou-se como recorte temporal o ano de 2008, quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, até 2021, quando foi encerrada a análise dos dados coletados no presente estudo. Os termos utilizados em ambas as plataformas foram “professor de apoio”, “professor de Educação Especial”, “professor especializado” e “serviço de apoio”, combinados com o termo “inclusão escolar”.

Foi levantado um total de 11 estudos, oito dissertações de mestrado e três teses de doutorado, conforme pode ser observado nos Quadros 1 e 2. Inicialmente, serão apresentadas as dissertações que abordaram o professor de apoio.

**Quadro 1:** Dissertações sobre o tema professor de apoio.

| <b>Autora</b>                    | <b>Título</b>   | <b>Orientador(a)</b>              | <b>Universidade</b>                  | <b>Ano de defesa</b> |
|----------------------------------|---|-----------------------------------|--------------------------------------|----------------------|
| Andréa Silva<br>Adão Reis        | Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio | Marcus Bessa de Menezes           | Universidade Federal de Juiz de Fora | 2020                 |
| Rosane Pimenta Fargnoli          | A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das Professoras de Apoio   | Elisabeth Gonçalves de Souza      | Universidade Federal de Juiz de Fora | 2020                 |
| Beatriz Ribeiro Aleluia Picolini | Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência                                    | Maria Marta Lopes Flores          | Universidade Federal de Goiás        | 2019                 |
| Juliany Mazera Fraga             | Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da educação especial: práticas pedagógicas inclusivas?                                | Andrea Soares Wuo                 | Universidade Regional de Blumenau    | 2017                 |
| Daniele Nunes Martins do Prado   | Professor de apoio: Caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino  | Célia Regina Vitaliano            | Universidade Estadual de Londrina    | 2016                 |
| Ana Paula Zerbato                | O papel do professor de educação especial na proposta do coensino   | Enicéia Gonçalves Mendes          | Universidade Federal de São Carlos   | 2014                 |
| Adriana de Oliveira Freitas      | Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás   | Maria Marta Lopes Flores          | Universidade Federal de Goiás        | 2013                 |
| Nathalia Galo Farnocchi          | Programa de apoio pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais  | Teise de Oliveira Guaranha Garcia | Universidade de São Paulo            | 2013                 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser observado no Quadro 1, entre as oito dissertações selecionadas, constam pesquisas defendidas em Programas de Pós-Graduação de três regiões brasileiras: Sudeste (quatro estudos), Centro-Oeste (dois estudos) e Sul (dois estudos). Todas as pesquisas foram desenvolvidas a partir de uma abordagem qualitativa.

Cinco dissertações tiveram como foco investigar o papel desempenhado pelos professores de apoio na sala de aula comum do ensino regular, a partir da opinião dos próprios professores de apoio (FRAGA, 2017; PICOLINI, 2019; FARGNOLI, 2020) ou dos professores regentes (PRADO, 2016). Uma das pesquisas levantou a opinião dos professores de apoio e também dos professores regentes e de um gestor (REIS, 2020). Os referidos estudos serão descritos a seguir.

Partindo da hipótese de que os atores escolares, diretamente envolvidos com o processo de escolarização do aluno com deficiência no ambiente regular de ensino, possuem olhares diferentes com relação ao papel a ser desempenhado pelos professores de apoio, Reis (2020) conduziu um estudo de abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender a concepção que a comunidade escolar possui sobre as atribuições do professor de apoio. Participaram do estudo professores regentes, professores de apoio e o diretor de uma escola na cidade de Pouso Alegre-MG.

Como procedimento para coleta de dados foram realizadas reuniões de grupo focal com os professores regentes, aplicação de questionário junto aos professores de apoio e entrevista com o diretor da instituição. Entre os resultados da pesquisa a autora apontou que os participantes demonstraram compreender a importância da presença e participação do aluno com deficiência na sala comum do ensino regular. Porém, os participantes indicaram que o processo de ensino e aprendizagem desses alunos é responsabilidade do professor de apoio, sem colaboração com o professor responsável pela turma para o planejamento das ações desenvolvidas em sala de aula.

O estudo de Fagnoli (2020) buscou analisar, a partir do olhar das professoras de apoio, a sua função e importância no ambiente escolar. A pesquisa com abordagem qualitativa foi realizada na cidade de Sete Lagoas-MG, e teve como participantes quatro professoras de apoio, que atuavam em uma escola estadual nos anos finais do ensino fundamental. Para coleta de dados, a autora utilizou o roteiro de entrevista semiestruturado.

Os resultados da pesquisa de Fagnoli (2020) abordaram a necessidade da elaboração de um plano de ação para as instituições de ensino, como forma de nortear e de direcionar o papel das professoras de apoio. Além disso, a autora destacou a falta de uma política pública

que regulamente o trabalho desse profissional, o que contribuiria qualitativamente com as atividades desempenhadas pelos professores de apoio e evitaria a sobrecarga de trabalho, com atribuição de funções que não são de sua alçada.

Picolini (2019) realizou uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar como se organizou a trajetória formativa e profissional dos professores de apoio e regentes que trabalham em condição de bidocência<sup>4</sup>. Ainda como objetivo do estudo a autora buscou discutir os papéis desempenhados por esses professores. Participaram do estudo nove professoras de apoio e nove professoras regentes que atuavam no ensino fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos-EJA em um município de pequeno porte na região sul do estado de Goiás. Como técnica de coleta de dados, a autora utilizou entrevistas coletivas.

Entre os resultados, a autora relatou que há falhas na formação desses professores no que diz respeito aos conhecimentos básicos sobre educação especial e inclusiva, o que ressalta a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada para esse público. Além disso, observou-se a desvalorização da profissão pelas próprias professoras participantes, que demonstraram que o exercício docente, voltado aos alunos em situação de vulnerabilidade, está impregnado pelo caráter assistencialista (PICOLINI, 2019).

No que diz respeito aos professores que atuam na condição de bidocência, os resultados do referido estudo apontaram que o professor de apoio atuava exclusivamente junto ao aluno com deficiência, enquanto o professor regente lecionava para o restante da sala. Além disso, o planejamento era realizado individualmente, pois segundo as participantes não havia tempo para o planejamento conjunto e colaborativo. Inclusive, segundo Picolini (2019), as participantes relataram não conhecer o modelo de ensino colaborativo.

A atuação do professor de apoio também foi investigada por Fraga (2017), cujo estudo teve como objetivo compreender como o professor de apoio desenvolve seu trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência. A pesquisa qualitativa ocorreu na cidade de Blumenau-SC e contou com a participação de quatro professoras de apoio que atuavam no ensino fundamental I em uma escola da rede municipal de ensino. Como técnica de coleta de dados, a autora realizou observações em sala de aula, aplicação de questionário e de entrevista semiestruturada.

---

<sup>4</sup> Também chamado de ensino colaborativo, essa proposta de ensino consiste na parceria de dois ou mais profissionais que atuam em condição de igualdade, e ambos possuem a responsabilidade de planejar, ministrar aulas e avaliar o processo de ensino aprendizagem de todos os alunos.

Os resultados apontaram que a relação entre professor regente e professor de apoio manifestava-se de maneira formal com poucas trocas entre si: as professoras regentes, condicionadas no modelo de ensino individualizado, não permitiam que o professor de apoio se aproximasse ou tivesse alguma autonomia em sala. Além disso, as professoras de apoio participantes relataram buscar cursos por conta própria devido à falta de conhecimento percebido na atuação junto ao aluno com deficiência. A autora ressalta a necessidade de abordar assuntos relacionados à Educação Especial com maior frequência nos cursos de formação inicial e continuada, devido a abrangência dessa área de estudo (FRAGA, 2017).

Analisar a opinião dos professores de apoio sobre a sua própria atuação foi o objetivo do estudo descritivo, com abordagem quanti-qualitativa, conduzido por Prado (2016). O lócus do estudo foram escolas da rede municipal de ensino, localizadas em uma cidade na região norte do estado do Paraná. Os participantes foram 64 professores regentes e 67 professores de apoio que atuavam na mesma sala no ensino fundamental. Como procedimento de coleta de dados, a autora aplicou um questionário composto por questões abertas e fechadas.

Entre os resultados encontrados, a autora destacou o fato de o atendimento do aluno com deficiência acontecer de forma individualizada: aluno sentava-se ao lado do professor de apoio que, por sua vez, mediava e orientava suas atividades. A partir disso, a autora reflete que, mesmo que inserido no ambiente da sala comum do ensino regular a criança com deficiência continua excluída. Além disso, não foi identificada a existência de uma parceria entre professor de apoio e regente na troca de informações e atividades.

Frente aos resultados, a autora discute que o professor de apoio não tem voz ou autonomia na sala e ressalta a urgência do poder público voltar a sua atenção para a regulamentação da atuação desses professores. Além disso a formação de todos os professores para a proposta de ensino colaborativo se faz necessária (PRADO, 2016).

Entre as oito dissertações selecionadas na pesquisa bibliográfica, três investigaram modelos de atuação do professor de apoio em contextos educacionais: o coensino, baseado na abordagem colaborativa (ZERBATO, 2014; FREITAS, 2013) e a bidocência, como parte do programa de apoio pedagógico (FARNOCCHI, 2013). Os estudos serão descritos a seguir.

Zerbato (2014) conduziu pesquisa descritiva sobre o papel do professor de educação especial<sup>5</sup> na proposta do coensino. O estudo foi realizado em um município no interior do estado de São Paulo, em cinco escolas que já aplicavam o ensino colaborativo. Participaram 21 pessoas

---

<sup>5</sup> Nomenclatura utilizada no estudo para designar os professores de apoio.

participaram do estudo: professores de educação especial, professores regentes, diretores, coordenador pedagógico, pais e alunos.

De acordo com Zerbato (2014) o papel do professor de educação especial na proposta do coensino é atuar como mediador entre o currículo e o conhecimento, desempenhando papel ativo na construção de estratégias capazes de beneficiar o aluno público-alvo da Educação Especial. Além disso, cabe a esse profissional participar da rotina da sala atendendo todos os alunos em parceria com o professor regente, de modo a beneficiar todos os estudantes.

Como parte dos resultados, a autora identificou a fragilidade dos dispositivos político-normativos quando fazem menção ao professor de educação especial e aos serviços essenciais para atender o aluno com deficiência, pois não é definido o papel deste professor nem o suporte que ele deve receber, apesar da sua importância no ambiente escolar.

Ainda como resultados, todos os participantes relataram o modelo de coensino como uma experiência benéfica, pois o professor de apoio tem especialização na área e está mais preparado para elaboração de materiais e de estratégias didático-pedagógicas que atendem o aluno com deficiência. Por sua vez, segundo os participantes, o professor regente aprende com ele na utilização desse material e tem um suporte, alguém que conhece o planejamento e pode assumir a aula a qualquer momento (ZERBATO, 2014).

O ensino colaborativo também foi o tema do estudo realizado por Freitas (2013), cujo objetivo foi analisar os dizeres dos professores sobre como tem sido a atuação do profissional de apoio e quais os indicadores de ensino colaborativo estão presentes na sua atuação. A pesquisa colaborativa foi realizada com a participação de 24 professores da rede estadual de ensino da cidade de Catalão-GO. A coleta de dados foi subdividida em seis encontros nos quais foram abordadas questões relacionadas com a relação entre o professor de apoio e o professor regente.

Os professores participantes do estudo realizaram os seguintes apontamentos: falta de conhecimento, poucos recursos, o mínimo de materiais que a escola oferece não é suficiente cabendo a esse profissional retirar recursos próprios para a compra desses materiais essenciais para atender o aluno. A falta de reconhecimento até pelos colegas de profissão, que muitas vezes os rotulam apenas como ajudante do professor. Os participantes ainda destacaram que o aluno é visto como responsabilidade apenas do professor de apoio, dessa forma, o regente não tem o compromisso de auxiliar o aluno ou de interagir com ele (FREITAS, 2013).

Farnocchi (2013) desenvolveu uma pesquisa de mestrado de natureza qualitativa com o objetivo de descrever o programa de apoio pedagógico implementado na rede municipal de



ensino da cidade de Ribeirão Preto interior do estado de São Paulo. Para atingir o objetivo proposto, além da análise documental, a autora realizou entrevistas com os gestores municipais, e aplicou um questionário junto aos professores de apoio pedagógico e aos professores regentes.

Na busca de documentos sobre papel do professor de apoio, Farnocchi (2013) relatou a fragilidade na definição da sua atuação, além da ausência de leis que citam esse profissional. Por esse motivo, segundo a autora, há inúmeras funções designadas a esse professor que vão desde ajudante do professor regente, até acompanhante ou cuidador do aluno público-alvo da Educação Especial. Por sua vez, os resultados alcançados por meio da aplicação dos questionários e das entrevistas revelaram que a prática do professor de apoio, como parte do programa de apoio pedagógico, ainda não havia sido consolidada.

Os resultados das pesquisas anteriormente descritas apontam que há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito a valorização do professor de apoio. Além disso, de maneira geral, os estudos destacaram a emergência do poder público de estabelecer a função desse profissional no ambiente escolar, além da necessidade de cursos de formação inicial e continuada que levantem debates sobre o professor de apoio, ressaltando a sua função e importância nas salas de aulas.

No Quadro 2, constam as três teses selecionadas na revisão bibliográfica.

**Quadro 2:** Teses selecionadas sobre o tema investigado.

| <b>Autor(a)</b>             | <b>Título</b>  | <b>Orientador(a)</b>       | <b>Universidade</b>                  | <b>Ano de defesa</b> |
|-----------------------------|--|----------------------------|--------------------------------------|----------------------|
| Márcio Boaventura Júnior    | "Sobrou o apoio!"<br>desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio     | Marcelo Ricardo Pereira    | Universidade Federal de Minas Gerais | 2019                 |
| Carla Ariela Rios Vilaronga | Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino          | Enicéia Gonçalves Mendes   | Universidade Federal de São Carlos   | 2014                 |
| Adriana Cunha Padilha       | O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo | Kátia Regina Moreno Caiado | Universidade Federal de São Carlos   | 2012                 |

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo conduzido por Boaventura Júnior (2019) teve como objetivo reunir relatos de professoras de apoio acerca da sua profissão. Par atingir o objetivo proposto foi realizada pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, tendo como participantes dez professoras de apoio que atuavam no ensino fundamental I, em quatro escolas estaduais de Belo Horizonte/MG. Como procedimento de coleta de dados foi realizada a observação em sala de aula e entrevistas com as professoras.

A partir dos resultados obtidos, o autor reflete que existe uma confusão entre pais, professores regentes e gestores sobre o papel que realmente deve ser desempenhado pelo professor de apoio. Esse conflito de olhares interfere diretamente no aluno com deficiência, que muitas vezes fica no canto da sala sob inteira responsabilidade do professor de apoio, e por ser considerado um aluno difícil ou diferente não há grandes expectativas com relação ao seu aprendizado:

Na contramão desse pensamento, o que percebemos é o risco eminente de a presença dessas profissionais no interior das escolas, do modo como tem ocorrido, estar contribuindo para a manutenção do olhar excludente sobre os alunos com deficiência, engessando ainda mais posicionamentos e percepções sobre a possibilidade de uma educação para todos (BOAVENTURA JÚNIOR, 2019, p. 167).

Ao desenvolver um estudo em uma sala de aula comum da escola regular na qual o modelo de coensino já estava sendo colocado em prática, Vilaronga (2014) propôs como objetivo de sua tese construir propostas de colaboração nas práticas desenvolvidas pelo professor de Educação Especial em parceria com o professor regente. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada pesquisa-ação colaborativa em um município do interior do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa, de forma direta, seis professores de Educação Especial e, de forma indireta, professores regentes e alunos com deficiência.

A partir dos resultados alcançados, a autora ressalta que para o coensino ser uma realidade nas escolas, é necessária uma mudança de paradigmas. Além de práticas diferenciadas, novas práticas precisam ser adotadas, pois não há mais espaço na escola para a homogeneidade, já que a heterogeneidade é uma característica intrínseca aos seres humanos e, como não poderia deixar de ser, se manifesta no ambiente escolar (VILARONGA, 2014).

Por sua vez, o estudo conduzido por Padilha (2012) teve como objetivo analisar as condições de trabalho que os professores de Educação Especial enfrentam no ambiente escolar. O método utilizado foi a análise coletiva do trabalho (ACT), com a participação de seis professoras da rede estadual de ensino. A pesquisa foi desenvolvida em uma cidade do Estado de São Paulo.

Entre os resultados, a autora destacou que a atuação das professoras de Educação Especial é afetada por uma série de fatores que vão desde a desvalorização do professor de Educação Especial, até a burocracia da escola. Tais fatores, segundo as participantes do estudo, afetam a saúde física e psíquica das professoras. Como uma das conclusões do estudo, Padilha (2012) indica a necessidade de políticas públicas na área que suscitem debates por melhores condições de vida e de trabalho aos professores.

De modo geral, as três teses anteriormente abordadas descrevem as dificuldades e os desafios relacionados com a atuação do professor de Educação Especial. Por outro lado, tais estudos também contribuem com reflexões importantes sobre as possibilidades de atuação deste professor que podem promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, principalmente a partir da abordagem da colaboração.

As dissertações e teses abordadas na revisão dos estudos recentes sobre o papel desempenhado pelo professor de apoio no processo de inclusão escolar, revelam a necessidade de pesquisas que tenham como foco ampliar a compreensão sobre quais são as possibilidades de atuação desse profissional, de modo a contribuir com a escolarização dos alunos com deficiência na sala comum da escola regular.

Frente a essa necessidade e também considerando os desafios impostos pela pandemia de Covid-19, assim como os seus desdobramentos em curto, médio e longo prazo, o presente estudo teve como objetivo geral descrever e analisar a atuação do professor de apoio, durante o primeiro ano da pandemia (2020), período no qual a maior parte das escolas públicas da rede municipal e estadual de Mato Grosso do Sul estavam com as aulas presenciais suspensas como medida de prevenção à transmissão de Covid-19. No Capítulo 2, a seguir, será apresentado o método utilizado para atingir o objetivo proposto.

## CAPÍTULO 2 - MÉTODO

Foi desenvolvida pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, utilizando a entrevista como técnica para coleta de dados.

De acordo com Mustafa (2011), as pesquisas de abordagem qualitativa se baseiam em informações que não podem ser transcritas em números. Ainda segundo o autor, “[...] é importante ressaltar que ao interpretar fenômenos e atribuir significados, a pesquisa qualitativa atende as exigências da complexidade do contexto que requer a utilização de uma pesquisa capaz de contemplar as novas formas de abordagem” (p. 14). Dessa forma, destaca-se a necessidade de uma pesquisa que descreva detalhadamente a realidade observada.

Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como objetivo o relato minucioso acerca das características de seus participantes, assim como a narração detalhada de características comuns e incomuns de determinado grupo de participantes.

Como técnica de coleta de dados, foi utilizada a entrevista. As entrevistas foram realizadas durante o ano de 2021, quando o índice de transmissão da Covid-19 ainda atingia patamares elevados. Em vista disso, para resguardar a saúde dos professores participantes, assim como da pesquisadora, optou-se por realizar as entrevistas on-line.

### 2.1. Aspectos éticos

Foi encaminhado pedido formal de autorização para realização do estudo para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade na qual o estudo foi desenvolvido. Após anuência da SEMED, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, foi solicitado o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O estudo foi aprovado pelo CEP/UFGD, com o CAEE número 48506021.7.0000.5160.

Os participantes do estudo assinaram, de maneira voluntária, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Além disso, para assegurar o anonimato dos participantes, o nome do município, das escolas e dos participantes não serão revelados. Para tanto, as escolas foram denominadas com letras (A, B e C) e os participantes receberam como código a letra P, seguida por um número entre zero e 11.

Ainda como procedimentos éticos, como forma de preservar o sigilo das entrevistas on-line, o endereço eletrônico para acesso à sala de reunião virtual (*Google Meet*) foi criado no

momento da entrevista e enviado para o participante via aplicativo de mensagens (*WhatsApp*). Cada entrevista utilizou um endereço eletrônico próprio.

## **2.2. Contexto do estudo**

O estudo foi desenvolvido em uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do Brasil. O desmembramento do estado de Mato Grosso em Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS) ocorreu em abril de 1977, durante o mandato do terceiro presidente do regime militar Ernesto Geisel. Porém, a Lei complementar de número 31, que dispõe sobre a criação do Estado e instituiu o município de Campo Grande como a capital do MS só aconteceu em outubro de 1977 (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Há dois motivos que justificam o desmembramento do estado, o primeiro se dá devido à grande extensão territorial, o que impedia que ele fosse administrado de maneira eficaz, e o segundo refere-se às diferentes vegetações nas duas áreas, sendo que a área do Mato Grosso possui um vasto território tomado pela floresta amazônica, região com um território limitado de exploração. Por sua vez, a região do Mato Grosso do Sul possui uma vegetação de campo, ambiente propício para expansão dos negócios, em especial a pecuária e agricultura. O primeiro governador do estado de Mato Grosso do Sul, Harry Amorim Costa foi empossado no ano de 1979 (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

De acordo com o portal do estado de Mato Grosso do Sul, a economia gira em torno da agropecuária com um dos maiores rebanhos do país, na agricultura é o maior exportador de celulose do Brasil. O turismo também é um dos atrativos do estado devido à diversidade da fauna e da flora, e a beleza da natureza, o ecoturismo é um dos destaques para os visitantes.

Com relação aos casos de Covid-19 no estado do Mato Grosso do Sul, o governo estadual publicou o Decreto nº 15.396, de 19 de março de 2020, declarando situação de emergência. Poucos dias antes, conforme foi mencionado na introdução do estudo, o Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, estabeleceu o fechamento das escolas no período entre 23 de março e 06 de abril. Frente ao crescimento do número de casos de Covid-19 e ao elevado índice de transmissão do vírus no estado, o governo federal, por meio do Decreto nº 15.410, de primeiro de abril de 2020, prorrogou o prazo de fechamento das escolas para até 3 de maio do mesmo ano. O referido decreto orientava que as redes municipais, assim como as instituições privadas de ensino, seguissem a mesma orientação:

Art. 1º Acrescenta-se o art. 2º-B ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, com a seguinte redação:

Art. 2º-B. Prorroga-se para até 3 de maio de 2020 a suspensão das aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, prevista no art. 2º-A deste Decreto.

Parágrafo único. Orienta-se às redes públicas municipais de ensino e às instituições privadas de Educação Básica no território sul-mato-grossense a observância do disposto no caput deste artigo (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Tendo em vista o agravamento da pandemia e a impossibilidade do retorno às aulas presenciais, o governo estadual publicou o Decreto nº 15.420, em 27 de abril de 2020, no qual foi anunciada a antecipação do recesso escolar das redes estaduais de ensino, para o período entre quatro e 18 de maio. Foram previstas no referido decreto as medidas para adequação do calendário escolar, assim como a orientação que as redes municipais e privadas seguissem o mesmo calendário.

Nos meses seguintes, diante da manutenção do cenário de elevados índices de transmissão do vírus em todo território brasileiro, o governo de Mato Grosso do Sul publicou sucessivos decretos que continham prorrogações do período de suspensão das aulas presenciais (Decreto nº 15.436/13 de maio de 2020; Decreto nº 15.463/25 de junho de 2020; Decreto nº 15.479/27 de julho de 2020).

No dia 16 de outubro de 2020, a Secretaria Estadual de Educação publicou Resolução nº 3787 mantendo até o final do ano letivo a suspensão das aulas presenciais, conforme já determinado no Decreto nº 15.526 (publicado em cinco de outubro) e estabelecendo atendimento presencial nas escolas para os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de conectividade.

### **2.3. Local**

O estudo foi desenvolvido em três escolas urbanas que fazem parte da rede municipal de ensino de uma cidade localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul. Destaca-se que as escolas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação.

A escola A está localizada no maior bairro do município, e fica próximo ao centro da cidade, atende alunos do 1º ao 9º ano e possui um total de 1116 alunos matriculados, deste total 673 estão matriculados do 1º ao 5º ano, 35 alunos são público-alvo da Educação Especial, a escola possui 15 professores de apoio.

A escola B está localizada em um bairro distante do centro da cidade e atende alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. No ano de 2021, a escola atendeu um total de 323 alunos matriculados. Deste total, 20 são alunos são classificados como público-alvo da Educação Especial. A escola possui oito professores de apoio.

A escola C está localizada em outro extremo da cidade, também distante da região central. A escola atende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e no ano de 2021, possui 727 alunos, sendo 26 alunos classificados como público-alvo da Educação Especial. Com relação ao número de professores de apoio, a escola C conta com nove professores de apoio. Todas as escolas possuem em sua estrutura salas de recursos multifuncionais.

#### **2.4. Participantes**

Participaram da pesquisa 11 professores de apoio que atuam nas escolas identificadas como A, B e C. Tendo em vista que o foco do estudo é a atuação do professor de apoio durante o período de pandemia, o critério para seleção dos participantes foi ter atuado como professor de apoio no ano de 2020, período no qual as aulas presenciais foram suspensas como medida preventiva à transmissão da Covid-19.

Conforme já foi explicado nos aspectos éticos do estudo, os professores de apoio participantes foram identificados pela letra “P”, seguida por seu respectivo número à frente. No Quadro 3, consta a caracterização dos professores de apoio. A idade dos participantes variou entre 34 e 60 anos. Quanto à formação inicial, a maioria dos participantes possui graduação em Pedagogia (sete professores), três professores de apoio são formados em Letras e um participante é graduado em Ciências Biológicas. Com relação à formação continuada, todos os participantes possuem uma ou mais especializações, sendo uma em Educação Especial. As participantes P4 e P10 possuem o maior número de especializações (quatro cada). O tempo de atuação na área da Educação variou entre cinco e 24 anos, e o tempo de atuação na Educação Especial variou entre três anos (P8, P9 e P10) e 10 anos (P3 e P5).

**Quadro 3:** Caracterização dos participantes.

| <b>Professor</b> | <b>Escola</b> | <b>Idade*<br/>(anos)</b> | <b>Formação<br/>inicial</b> | <b>Formação<br/>continuada</b> | <b>Tempo de<br/>atuação<br/>na área<br/>da<br/>Educação</b> | <b>Tempo de<br/>atuação<br/>na<br/>Educação<br/>Especial</b> |
|------------------|---------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------------|---|--|
| P1               | A             | 54                       | Ciências<br>Biológicas      | 2<br>especializações           | 15 anos   | 10 anos  |
| P2               |               | 36                       | Pedagogia                   | 1 especialização               | 6 anos  | 5 anos   |
| P3               |               | 52                       | Pedagogia                   | 3<br>especializações           | 11 anos   | 10 anos  |
| P4               |               | 60                       | Pedagogia                   | 4<br>especializações           | 14 anos   | 6 anos   |
| P5               |               | 49                       | Pedagogia                   | 2<br>especializações           | 24 anos   | 10 anos  |
| P6               | B             | 35                       | Letras                      | 3<br>especializações           | 6 anos  | 4 anos   |
| P7               |               | 44                       | Letras                      | 3<br>especializações           | 12 anos   | 6 anos   |
| P8               |               | 34                       | Pedagogia                   | 2<br>especializações           | 10 anos   | 3 anos   |
| P9               |               | 43                       | Letras                      | 1 especialização               | 4 anos  | 3 anos   |
| P10              |               | 40                       | Pedagogia                   | 4<br>especializações           | 6 anos  | 3 anos   |
| P11              | C             | 38                       | Pedagogia                   | 1 especialização               | 5 anos  | 4 anos   |

Fonte: Elaborado pela autora.

\*Idade informada pelos participantes no ato da entrevista, realizada no ano de 2021.

## **2.5. Instrumento**

Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE B) composto de duas partes. A primeira parte é composta por questões de identificação, que permitiram caracterizar os participantes quanto aos seguintes aspectos: idade, formação profissional e tempo de atuação na área. A segunda parte é composta por questões que versam sobre os temas: a) estratégias; b) tipos de atividades propostas aos alunos; c) meio de entrega das atividades; d) materiais utilizados para elaboração das atividades; e) meios utilizados para realizar a devolutiva das atividades aos familiares; f) relação com a família do aluno com deficiência; g) relação com o professor regente; h) relação com o professor da sala de recursos multifuncionais; i) relação entre professores de apoio; j) desafios enfrentados na atuação como professor de apoio.



O roteiro de entrevista foi construído e submetido a um professor da área de Educação Especial que avaliou a pertinência das questões frente aos objetivos propostos, a redação das sentenças, assim como o número e a ordem de perguntas. Após reformular o roteiro a partir dos apontamentos realizados pelo parecerista, o instrumento foi submetido à apreciação de uma professora de apoio voluntária, com características próximas dos participantes do presente estudo. A professora avaliou o nível de dificuldade das sentenças, o número de questões e não teceu considerações sobre a necessidade de aprimoramento do roteiro.

Para a elaboração do instrumento, foram consideradas as recomendações indicadas por Manzini (2020) para o roteiro de entrevistas semiestruturadas: a) formulação de questões que garantiram abertura para os participantes descreverem fatos que se relacionavam com o tema da pesquisa; b) os questionamentos que exigiam maior grau de atenção e esforço do participante foram deixados para o final da entrevista, para que os entrevistados ficassem mais à vontade durante a interação com a pesquisadora.

## **2.6. Procedimento de coleta de dados**

Como procedimento de coleta de dados, inicialmente, foi realizado contato com as coordenações de cada uma das três escolas nas quais o estudo foi desenvolvido. Após a apresentação do projeto de pesquisa e anuência dos coordenadores, a pesquisadora solicitou o contato dos professores de apoio que atuam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

O contato com os professores de apoio foi realizado via aplicativo de mensagens (*WhatsApp*). Após apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa, as eventuais dúvidas foram esclarecidas. Com os professores de apoio que concordaram em participar da pesquisa, foi combinado um horário para realização da entrevista de acordo com a disponibilidade do participante

No dia anterior a entrevista, o participante recebia, via aplicativo de mensagens, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), construído no aplicativo *Google Forms*. Ao final do texto, o participante tinha as seguintes opções de resposta: a) sim, concordo em participar da pesquisa e b) não concordo em participar da pesquisa. Uma cópia do TCLE foi enviada para o e-mail do participante, e outra cópia para o e-mail da pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio da ferramenta *Google Meet*. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos e foram gravadas utilizando um recurso disponibilizado na própria ferramenta.

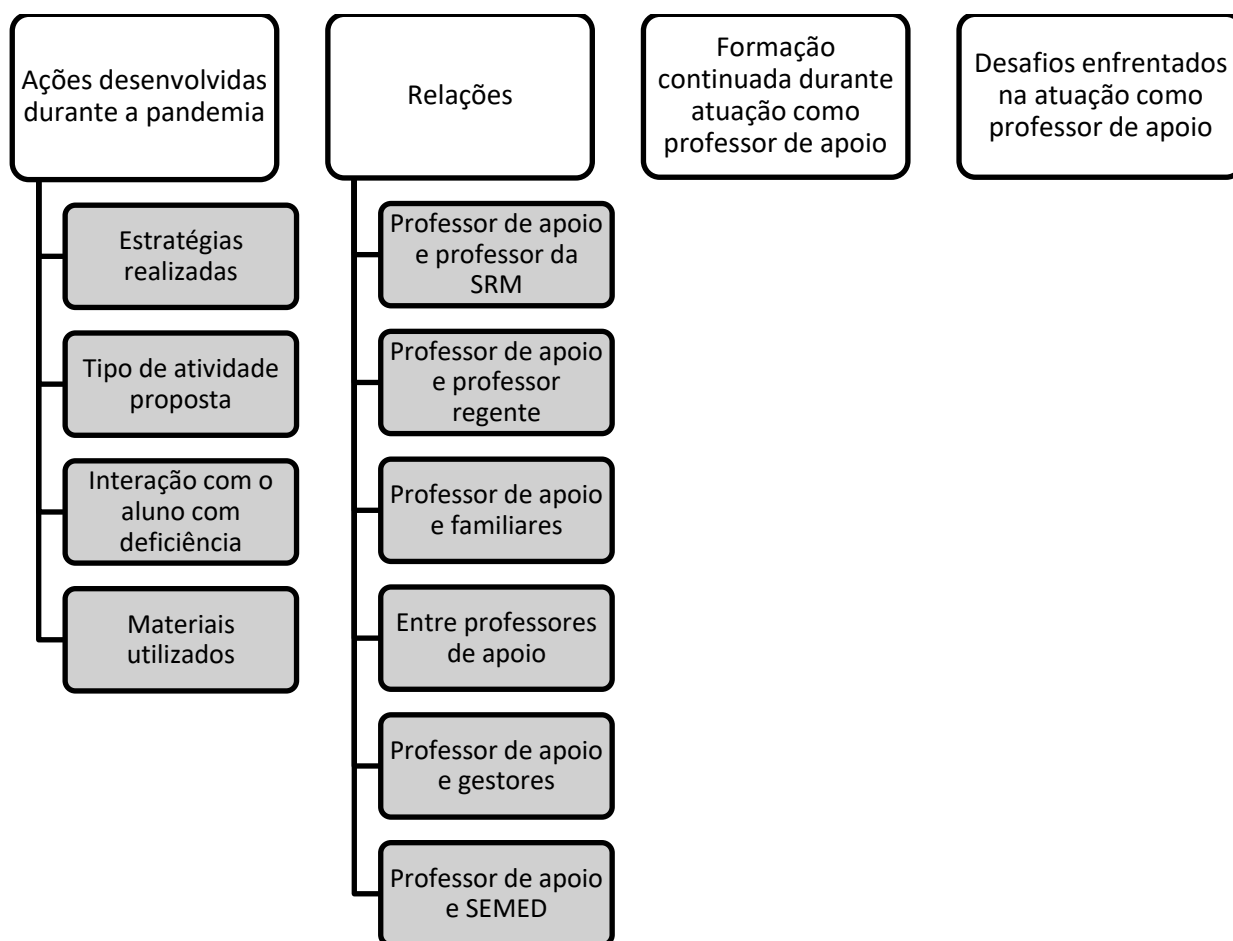
## 2.7. Procedimento de análise de dados

Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). Para compilação dos dados foi utilizado o *software* ATLAS.ti.

Para análise de conteúdo, foram definidas *a priori* quatro categorias, elaboradas a partir da leitura do referencial temático adotado no presente estudo: a) ações desenvolvidas durante a pandemia; b) relações; c) formação continuada durante o tempo de atuação como professor de apoio e d) desafios enfrentados na atuação como professor de apoio.

A categoria ações desenvolvidas, foi subdividida em quatro subcategorias: estratégias realizadas pelo professor de apoio; tipo de atividade proposta; interação entre professor de apoio e aluno com deficiência e materiais utilizados. Por sua vez, a categoria relações foi dividida em seis subcategorias: relação entre o professor de apoio e o professor regente; relação entre o professor de apoio e o professor responsável pela sala de recursos multifuncionais; relação entre o professor de apoio e os familiares; relação professor de apoio e professor de apoio; relação entre o professor de apoio e os gestores da escola; relação entre o professor de apoio e os gestores da Secretaria Municipal de Educação. A organização das categorias e das subcategorias foi evidenciada na Figura 1:

**Figura 1:** Organização das categorias e das subcategorias de análise.



Fonte: elaborada pela autora.

Conforme prevê a análise de conteúdo, as transcrições foram desmembradas em unidades de análise (compostas pelas unidades de registro e de contexto). A partir das unidades de análise, foram realizados reagrupamentos (BARDIN, 2011), conforme as categorias e subcategorias indicadas na Figura 1. Para o reagrupamento, foi utilizado o *software* Atlas TI. Silva Junior e Leão (2018, p. 716) explicam o Atlas TI “é uma ferramenta que auxilia o pesquisador no processo de organização da análise dos dados, mas que o *software* não faz a análise sozinho”, ou seja, cabe ao próprio pesquisador identificar as diferentes categorias, conforme a proposta do estudo.

## CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Capítulo 3 apresenta os resultados da pesquisa e as discussões realizadas a partir da descrição dos resultados. Conforme já foi explicado, os dados coletados por meio das entrevistas realizadas junto aos professores participantes foram analisados a partir de quatro categorias definidas *a priori*: a) ações desenvolvidas; b) relações; c) formação continuada durante o tempo de atuação como professor de apoio; e d) desafios enfrentados na atuação como professor de apoio.

As categorias foram elaboradas buscando responder os seguintes questionamentos:

- Quais ações foram desenvolvidas pelos professores de apoio durante o primeiro ano de pandemia?
- Como se deu a articulação entre os professores de apoio com: os gestores, os professores de apoio, os professores regentes, os professores responsáveis pelas SRM, a Secretaria Municipal de Educação e os familiares?
- Houve algum tipo de formação continuada durante o tempo de atuação como professor de apoio, principalmente como forma de atender às novas demandas impostas pelo cenário pandêmico?
- Quais foram os desafios enfrentados pelos professores de apoio em sua atuação durante a pandemia?

### **3.1. Ações desenvolvidas durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19**

A categoria em questão foi dividida em quatro subcategorias: estratégias realizadas pelo professor de apoio, tipo de atividade, interação entre professor de apoio e aluno com deficiência e materiais utilizados.

De maneira geral, todos os participantes explicaram que os professores regentes elaboravam materiais impressos, denominados como atividades pedagógicas não presenciais (APNs), com o conteúdo a ser abordado e as atividades referentes a esse conteúdo. Quinzenalmente, as APNs eram disponibilizadas na escola para a retirada dos familiares. Aos alunos com deficiência, era disponibilizado também quinzenalmente, esse mesmo material com as devidas adequações realizadas pelos professores de apoio, conforme descrito nas subcategorias a seguir.

No contexto de ensino remoto adotado durante o primeiro ano de pandemia, foi possível observar que grande parte das escolas optou por um formato de planejamento e entrega de atividades a serem realizadas em casa, com a mediação dos familiares. Esse formato também foi utilizado na oferta de atendimento educacional especializado. As autoras Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 13) problematizam tal modelo caracterizando-o como escolarização *delivery*:

[...] um tipo de escolarização que emerge na pandemia e organiza-se a partir de uma lógica que dissocia o planejamento da execução. A escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades e entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução. Uma espécie de escolarização à domicílio ou a pronta entrega que parte da premissa de elaborar, planejar e organizar atividades que podem ser entregues à família e serão por ela desenvolvidas.

As subcategorias apresentadas a seguir detalham a atuação dos professores de apoio participantes do estudo junto aos alunos com deficiência.

### **3.1.1. Estratégias realizadas pelo professor de apoio**

Entre as estratégias, todos os participantes apontaram realizar adequações nas APNs elaboradas pelo professor regente, de acordo com as características do aluno com deficiência. Foi explicado que as adequações eram realizadas sempre a partir material elaborado pelo professor regente para as atividades a serem desenvolvidas no ensino remoto, conforme o currículo planejado para todos os alunos da sala na qual o aluno com deficiência estava matriculado.

No que diz respeito às adequações, um dos participantes (P2) explicou que no contexto das aulas presenciais o número era reduzido, pois grande parte do conteúdo era abordado oralmente. No entanto no contexto de aulas remotas, as atividades precisaram ser reformuladas de forma a facilitar o entendimento do aluno.

[...] Eu tenho feito adaptações, então você vai trabalhar ciências, por exemplo, animais com pelo ou com pé você ilustra tudo. Ilustra não, você busca imagens para oferecer o material adaptado[...] (P1).

[...] Então, o professor de apoio recebe essas atividades não presenciais um pouco antes para elaborar, para adaptar. Então no caso do meu aluno ele é muito visual, a comunicação é visual embora seja alfabetizado [...] (P1).

[...] eu sigo o currículo da sala de aula mesmo, esse aluno por exemplo tem Síndrome de Down, o currículo é o mesmo da sala de aula. É o mesmo conteúdo, e aí dentro deste conteúdo que vem as adequações desse conteúdo para a necessidade e especificidade dela [...] (P5).

[...] nós somos fieis ao conteúdo que é a APN que o professor produz, porque esse aluno é do professor regente né, porque não deixa de ser aluno do professor, da turma que ela está matriculada [...] (P5).

A minha função é receber a APN do professor regente e adequar de modo que o meu aluno consiga desenvolver. Essa é a minha função enquanto professora de Educação Especial (P6).

Então nós pegamos o planejamento do professor. A gente faz a adaptação de acordo com o planejamento do professor, então é tudo através do professor regente. Nós pegamos as atividades, as APNs deles, agora chamam assim devido as aulas remotas e aí eu flexibilizo de acordo com a necessidade do meu aluno, aquilo que ele consegue fazer (P8).

[...] eu altero um pouco as adaptações, porque se fosse na sala ali você trabalhava mais oralmente, é mais fácil um pouco as adaptações, as explicações, mas aí como é remoto, você às vezes tem que colocar mais figuras para um entendimento melhor, para ele olhar e já verificar, se fosse na sala ele poderia entender até com explicação, poderia as vezes usar o mesmo exercício ali do professor regente, as vezes teria menos adaptação (P2).

Também foi citada como estratégia, a organização das atividades de modo que diferentes conteúdos e habilidades fossem abordados, mantendo o interesse do aluno com deficiência (P1). Dois participantes (P4, P6) apontaram como adequação reduzir o número de atividades a serem realizadas pelo aluno com deficiência e uma das participantes relatou resumir os textos (P9). Uma participante descreveu utilizar uma estratégia específica para manter a concentração de seu aluno com déficit de atenção durante as aulas on-line (P10).

[...] o que você vai trabalhar? Vamos trabalhar matemática hoje para não ficar muito maçante também trabalha arte, que é mais coordenação, para que ele pinte (P1).

Ele me envia as APNs, e aí dentro da APNs eu adapto de um jeito que eu sei que a criança vai conseguir fazer. Marcar X, ligue, recorte, cole, eu tiro um pouco do conteúdo porque geralmente é muito, eu escaneio os livros e coloco referente ao mesmo conteúdo que o professor está trabalhando, então você trabalha em consenso com o professor, o mesmo conteúdo dele eu adapto para a criança por exemplo, se tem muitas questões aí eu tiro um pouco porque ela não tem paciência né? (P4)

Mais em quantidade, reduzo a quantidade [...] (P1).

É direcionamento assim de como que ele deve fazer, o que ele tem que fazer e tal é um aluno bem tranquilo, e ele não requer assim aquele empenho de material adaptado porque ele é verbal, a professora vai passar vamos supor, dez questões de porcentagem, e só mudando o enunciado, e depois mais dez de divisão, então eu enxugo cinco de porcentagem, cinco de divisão, contempla o conteúdo, mas não fica muito cansativo para ele, porque ele começa a ficar cansado a letra piora, ele começa e não termina, tem essas coisas assim (P11).

Então com essa pandemia, a gente teve que optar pelas aulas on-line [...] no início a gente não conseguiu ter esse contato on-line com ele porque ele tem

déficit de atenção também, bem grave então ele não focava, não conseguia ficar no celular por muito tempo [...] Aí conversando com a professora regente ela é alfabetizadora, e aí ela me deu a ideia do sussurrofone<sup>6</sup>, então eu uso como estratégia para chamar atenção dele, ele é feito com cano e ele amou, então assim eu iniciei com esse sussurrofone, foi o que chamou a atenção dele. Então todas as vezes que eu ligo e ele desfoca a atenção ou não quer continuar com a aula eu faço a ligação, falo olha seu telefone está tocando, atende, atende, aí ele corre, ele desperta, ele pega o telefone dele e aí ele começa a conversar comigo[...] (P10).

Também foram citadas pelos participantes algumas adequações realizadas para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Por exemplo, P7, visando atender as necessidades específicas do aluno com deficiência visual, relatou fazer leitura de parte do conteúdo abordado no material impresso entregue para os familiares, evitando com isso que o aluno ficasse sobrecarregado com a leitura de todo o material em braile. Nesse caso, conforme a fala de P7, também era garantido ao aluno fornecer as respostas de parte das atividades por meio de mensagens de áudio e de vídeo, via aplicativo *Whatsapp*. Por sua vez, P9 fazia uso de sinais em libras e de imagens para tornar o material impresso mais acessível para sua aluna com surdez. Ainda com o objetivo de garantir a acessibilidade curricular, P9 explicou fazer vídeos em libras dos textos a serem abordados nas atividades.

Sim porque ele não enxerga nada. O papel é liso para ele, então, as atividades dele são todas em braile e ainda eu trabalho com ele a atividade do livro, ciências, geografia, porque é muito texto, eu não posso também cortar pela metade aquele texto, então, eu às vezes eu leio para ele na oralidade, eu leio, eu peço para a mãe ler em casa para ele ver aquele conteúdo, e aí ele dá a devolutiva para mim através de um vídeo ou através de áudio (P7).

Por exemplo às vezes eu traduzia, em libras um textinho enviava o vídeo no WhatsApp (P9).

Então, eu procurava colocar bastante sinais, eu pegava o conteúdo da professora e fazia a adaptação. Sempre seguindo ali tudo que estava sendo trabalhado, procurava por sinais de Libras na APN impressa, se era um textinho resumia o texto, porque ela ainda não estava alfabetizada, resumia o texto, colocava figuras, imagens (P9).

Também se tem adaptação no sentido de que, a professora ela passou um texto com vinte perguntas dependendo do dia ele apresenta assim, um certo cansaço tal então a minha ação é entender aquele texto, a quantidade para enxugar mesmo, aquele texto tal e direcionar ele da melhor forma (P11).

---

<sup>6</sup> Aparelho feito com cano de PVC desenvolvido pela professora Eliana Campestrini Karam. Tem o objetivo de desenvolver a consciência fonológica e melhorar a pronúncia das palavras, faz com que a criança ouça a própria voz em forma de sussurro.

Os resultados da categoria em pauta indicam que, ao longo do primeiro ano da pandemia, os professores participantes reuniram esforços para atender às necessidades específicas apresentadas pelos alunos com deficiência. Além disso, foi possível perceber a realização de estratégias que garantissem a motivação dos alunos e, ao mesmo tempo, contribuíssem para o desenvolvimento deles.

Tais informações coadunam com os achados do estudo conduzido por Lima, Silva e Rebelo (2021). A partir de pesquisa exploratória descritiva cujo objetivo foi caracterizar e analisar a atuação dos professores das SRM durante a pandemia de Covid-19, as autoras concluíram que houve “[...] empenho destes professores, assim como de toda a comunidade escolar, para encontrar respostas e estratégias capazes de garantir aos alunos público-alvo da Educação Especial, ao menos minimamente, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem” (p. 14).

O fato de os professores participantes do presente estudo explicitarem que todas as adequações foram realizadas a partir das APNs elaboradas pelos professores regentes, evidencia que a prática dos professores de apoio não estava totalmente desconectada daquela abordada com os demais alunos. No entanto, fica claro que a atuação pedagógica dos professores se desenvolveu de forma paralela, já que as adequações eram voltadas especificamente aos alunos com deficiência. Por exemplo, é possível argumentar que várias estratégias, tais como a redução no número de atividades, explicações orais acompanhando as orientações escritas e a preocupação em organizar a apresentação dos conteúdos de modo a manter o interesse dos alunos, poderiam beneficiar a turma como um todo.

### **3.1.2. Tipo de atividade proposta**

Os professores de apoio indicaram fazer uso de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras para abordar o conteúdo previsto (P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11), contação de histórias (P6), uso de imagens para ilustrar os conteúdos (P9) e vídeos (P3, P5, P11).

No caso ele não escreve, ele não fala. Então as atividades são mais lúdicas, usando os jogos, brincadeiras, tomando alguma atividade que você pode colocar um jogo. Por exemplo, as letras para ele conhecer as letras, eu posso usar o bingo. Daí a mãe trabalha com o bingo ele retira numa vasilha, as letrinhas e aí ela vai falando, que letra que é aquela? (P3).

[...] Então, a gente senta com os professores do segundo ano e a gente vai trocando ideias. O que que a gente pode fazer? Porque não tem como eu pegar o material igual, por exemplo eles estão trabalhando o livro didático, eu vou trabalhar o material do livro se eu não conseguir um material de suporte, que bate certinho com o conteúdo aí eu vou ter que pesquisar, vou ter que ver um jogo que vai dar certo com aquele conteúdo, ou um vídeo, maioria das vezes



eu estou mandando bastante vídeo assim, que bate o conteúdo do livro com a atividade que tá indo naquele dia, e também a gente não pode mandar muito conteúdo né? É um ou dois jogos assim por APN que vai (P3).

Não, eu procuro mandar joguinho também porque ela gosta bastante, aí por exemplo trabalhar as cores, eu fiz uma atividade com palito de picolé e EVA onde ela ia colocar, ela tanto ia trabalhar os círculos quanto o quadrado, o triângulo, retângulo e aí ela ia brincando, e aprendendo outras letras avulsas. Para ela montar, eu escrevi o nome dela bem grande e coloquei as letras avulsas para ela montar, porque ela não sabe ler e nem escrever, e nem segura o lápis direito também, então não pode estar trabalhando muita coisa manuscrita com ela (P4)

Assim eu tenho mandado para ele por exemplo, se é uma APN tem um texto eu faço a contação de história e mando para ele, ele adora ouvir essas contações de história eu acho que nesse dia, ele ouve a história ali e a gente conversa, tem um papo, eu acho que essa é a atividade que rende mais [...] (P6).

É importante refletir que o uso de atividades lúdicas, imagens ilustrativas e vídeos que complementam os conteúdos abordados são importantes para aumentar o engajamento e potencializar o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. O uso de tipos diversificados de atividades contribui para ampliar a acessibilidade curricular, pois conforme explicam Zerbato e Mendes (2018, p. 152) “[...] entende-se que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos e flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem”. Em vista disso, o esforço dos professores participantes deve ser ressaltado, já que, no contexto de distanciamento social, o uso de tipos de atividades diferenciadas tornou-se ainda mais importante.

### **3.1.2. Interação entre professor de apoio e aluno com deficiência**

Quanto aos meios para interagir com o aluno com deficiência de forma remota e explicar o conteúdo das atividades a serem realizadas, foram utilizadas, segundo os participantes: encontro síncrono por meio de vídeo-chamada com o uso do aplicativo *Whatsapp* e/ou videoconferência por meio do aplicativo *Google Meet* (P1, P2, P6, P7, P9 e P10); mensagens de voz via aplicativo *Whatsapp* (P3, P9 e P10); elaboração de vídeos, por meio do aplicativo *Play Games* para fornecer orientações sobre as atividades a serem realizadas (P6); e ligações telefônicas (P3). Todos os participantes relataram que atividades impressas foram entregues aos familiares ao longo do ano letivo e, no caso de P5, também foi entregue material impresso em braile.

E também ficou acordado com os pais, eu faço uma aula pelo Meet, então você pega o material e ele pega o material impresso lá (P1).

Então como não tem as aulas presenciais e não pode ter o atendimento presencial, eu uso o vídeo chamadas para atendimento dos alunos e adaptação das atividades, tem que ser um pouco diferente, porque tem aluno que não consegue, os anos iniciais não consegue lidar com o livro, adaptação de todo o material do livro para própria atividade, que é a APN que chama no município, é mais através de vídeo chamada (P2).

Só pelo WhatsApp mesmo. Aí às vezes eu faço chamada de vídeo, mas ele se irrita só dele ter que ficar em um lugar, aí ele fica bravo, sério ele não gosta muito, ele age bem na hora da atividade, você vai falando e ele vai fazendo, aí eu ligo, eu mando mensagens de voz, a mãe disse que ele gosta de ouvir, ele gosta de ouvir minha voz (P3).

É assim o combinado, eu atendo toda terça e quinta por videochamada, na segunda, quarta e sexta eu explico a atividade do dia através do aplicativo Play Games, eu gravo e mando a explicação para ele, então todos os dias eu estou em contato com a família (P6).

Os resultados obtidos por Lima (2021), ao analisar a atuação dos professores das SRM durante a pandemia de Covid-19, também evidenciaram que os professores de Educação Especial buscaram meios variados para estabelecer contato com os alunos com deficiência e dar sequência ao processo de ensino e aprendizagem, mesmo à distância:

[...] no período de ensino remoto em decorrência da pandemia de COVID-19, o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual tem acontecido por meio de uma busca ativa, na qual os professores das SRM prepararam materiais adaptados, montaram apostilas, articulando com a sala de aula comum os conteúdos que estavam sendo abordados. Identificou-se que cada escola organizou a entrega desde material inicialmente solicitando aos responsáveis que buscassem o material na escola com uma data marcada para entrega e devolução (primeira tentativa). Posteriormente, este material foi levado à residência dos alunos, por um professor da SRM ou pela gestão escolar, objetivando o acesso aos conteúdos escolares por meio do atendimento educacional especializado (LIMA, 2021, p. 69).

É importante destacar que uma das participantes (P9) relatou não ter feito uso de encontros síncronos por meio de dispositivos eletrônicos em respeito a um posicionamento dos familiares do aluno que ela acompanha. Em outro caso, esses encontros não foram possíveis porque a família não dispunha de internet (P5).

[...] em 2020 eu não consegui trabalhar muitos vídeos, vídeo chamada com a minha aluna, porque a família não aceitava a vídeo chamada, é uma invasão, né? Na casa da pessoa, a pessoa tem que aceitar e tal [...] (P9)

Assim, teve alguns momentos que eu tive acesso, mas teve um caso que a mãe disse que nem internet ela tem em casa, então aí já não dá. (P5)

Apesar da impossibilidade de realizar encontros síncronos ter sido relatada apenas em relação a um dos alunos com deficiência, é importante ressaltar que a falta de infraestrutura doméstica para organizar e mediar o ensino remoto foi um dos principais obstáculos da escolarização durante o primeiro período da pandemia. No documento Protocolos sobre educação inclusiva durante a Pandemia da COVID-19, produzido pelo Instituto Rodrigo Mendes no ano de 2020, as principais queixas dos familiares foram: falta de espaço físico e de mobiliário adequado, indisponibilidade de equipamentos eletrônicos e dificuldade de acesso à internet.

A frequência dos encontros síncronos e assíncronos durante a pandemia foi variável, conforme as necessidades do aluno e também dos familiares, já que estes acompanhavam o desenvolvimento das atividades e recebiam orientações. A maior parte dos participantes respondeu fazer encontros entre uma e três vezes por semana com os alunos com deficiência e seus familiares.

Todos os dias, de segunda a sexta. Toda segunda nós trabalhamos língua portuguesa, ontem (terça-feira) nós trabalhamos ensino religioso, e hoje (quarta-feira) foi matemática porque é para gente trabalhar, pelo menos uma ou duas vezes na semana, dá esse respaldo pra família. (P7)

Olha, há um tempo atrás eu estava fazendo todos os dias porque eu sou meio elétrica, então eu falo para a professora da sala de recursos: eu quero que ele saia lendo pelo menos pequenas frases, então, eu estava fazendo todos os dias, mas eu vi que começou a ficar cansativo aí eu parei, eu estou fazendo de duas a três vezes por semana, olha tem vez que eu consigo fazer isso depende dele, para eu ter um objetivo. (P8)

[...] então a gente tem aula duas a três vezes por semana. (P10)

No que diz respeito à devolutiva das atividades realizadas, no início do ensino remoto, as atividades impressas eram entregues na escola. Em um segundo momento, os familiares foram orientados a enviar fotos e vídeos das atividades realizadas pelo aluno. Conforme foi explicado pelos participantes, as fotos e vídeos eram encaminhados pelos familiares aos professores de apoio que, por sua vez, organizavam os registros e os enviavam ao professor regente, que atribuía as notas aos alunos.

Aí a mãe tira foto e envia no meu celular porque eu preciso também dessas fotos, né? Para colocar no portfólio e aí eu envio cada uma para cada professor de cada disciplina, eles que avaliam. (P4)

Os pais preferem através de fotos, eles tiram, executam as atividades e tiram a foto da APN, das atividades pedagógicas não presenciais ou eles filma a criança executando, e aí manda para mim e eu mando para o professor regente, e para os professores das áreas. (P5)

A gente não pega de volta só a primeira que foi a primeira pele, primeira APN do ano, as demais eles tiram fotos e envia para a gente, ou filma a criança executando. (P5)

### 3.1.4. Materiais utilizados

Todos os professores de apoio relataram utilizar materiais impressos com os conteúdos a serem abordados, assim como as atividades a serem realizadas pelo aluno com deficiência. Além disso, os participantes relataram confeccionar materiais para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, tais como jogos (P5), soroban em papelão (P7), números em braile (P7), sussurrofone para auxiliar a concentração durante os encontros on-line (P8 e P10).

[...] procuro ser fiel ao conteúdo da sala e dentro desse conteúdo, eu vou ver qual a melhor forma que eu tenho para ela, adaptando, ou seja, através de jogos como eu já disse a questão tecnologia pra esses alunos especificamente são difíceis, então já é difícil até a gente manda link de vídeo, manda link de um joguinho por exemplo na internet, mas aí a gente já não teve retorno então daí eu confecciono os jogos impressos, manual mesmo. (P5)

[...] hoje eu trabalhei também com ele as quatro classes, Unidade, milhar, centena, dezena com ele. Então eu montei um soroban no papelão e trabalho os números em braile com ele, hoje nós trabalhamos uma adição e subtração e assim que eu trabalho com ele. (P7)

Eu tenho o sussurrofone você deve conhecer, que traz o som de volta quando a gente trabalha o som silábico, ele te dá o retorno, os cantores usam um retorno certo? O retorno é esse. (P8)

A maior parte dos professores de apoio explicou utilizar, para elaboração das atividades a serem desenvolvidas no ensino remoto, os materiais disponibilizados pela escola (P1, P2, P4, P6, P7, P8 e P10). Dois participantes relataram fazer uso de material reciclado para confeccionar alguns jogos (P3, P8 e P10). Cabe destacar que duas professoras relataram utilizar recursos próprios para adquirir alguns materiais que a escola não disponibiliza (P3, P4 e P10).

Todos os professores de apoio apontaram que a escola disponibiliza impressora com cartucho de tinta preta e colorida para que os materiais sejam impressos. Destaca-se que, apesar disso, P4 afirmou fazer as impressões em sua própria casa para que as atividades ficassem com um colorido mais bonito. Três participantes relataram fazer uso de materiais plastificados na máquina de plastificação disponibilizada pela escola (P3, P4 e 10).

Eu compro. Sempre sai do bolso do professor. A gente tem um apoio bem grande da sala de recurso, aí você compra só o plástico pra plastificar, a sala de recurso tem esse recurso de impressão colorida, e eles tem a máquina de plastificação, daí a gente usa. (P3)

A escola tem o material disponível pra gente usar a hora que a gente quiser, entendeu? Mas as vezes como a gente não vai à escola e geralmente os materiais são EVA cartolina, caixa de ovos, a gente faz de caixa de sapato [...] (P6)

A escola dá tudo o que eu preciso, todo material. (P7)

A maioria dos jogos adaptados são com materiais recicláveis mesmo, a gente trabalha muito com caixinha de ovos, eu trabalho muito com tampinhas de garrafa pet, com caixa de papelão, tinta guache, esponja e a gente vai fazendo, vai montando, e também com aqueles papéis coloridos, tudo que dá para adaptar a gente faz adaptação, a gente plastifica bastante material, colmeia das sílabas também eu trabalho bastante, tudo plastificado, material da internet ajuda muito, tem muitas atividades mega maravilhosas na internet, e aí a gente traz para o mundo real. (P8)

Sai da escola, a escola tem a plastificadora, eu tenho a plastificadora em casa, e aí como eu já trabalhava com isso então eu tenho alguns materiais, quando eu tenho e eu posso eu mando, quando eu não tenho eu recorro a escola, o que a escola pode fornecer a gente aproveita, EVA essas coisas tudo da escola, professor não tem jeito né, quando a escola tem, a gente aproveita, quando a escola não tem, se eu tenho condições eu compro, se não, eu faço de uma forma que dá certo, a gente acaba arrumando alguma forma mais econômica, digamos assim. (P10)

Kishimoto (1998) ressalta que a brincadeira faz parte do desenvolvimento da criança desde a primeira infância, e na educação infantil o brincar e o aprender continuam fazendo parte do cotidiano, porém, nos anos iniciais a estrutura curricular toma o lugar do brincar, e o aprender se torna algo maçante e cansativo. Dessa forma a autora chama atenção para a importância dos jogos na construção do conhecimento como alternativa para despertar o interesse da criança, trazer o lúdico para o ambiente escolar torna o conteúdo sistemático como algo divertido e prazeroso. No contexto de ensino remoto, o papel da brincadeira teve que ser resgatado pelos professores que tiveram que buscar formas criativas de planejar atividades lúdicas em um formato não presencial, até então não explorado pela maior parte dos docentes.

### **3.2. Relações**

A categoria relações analisa a articulação dos professores de apoio com: o professor regente; o professor da sala de recurso multifuncional, os outros professores de apoio, os familiares, os gestores da escola e os gestores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

### **3.2.1. Relação professor de apoio/professor da sala de recurso multifuncional**

Todos os professores de apoio citaram ter contato direto com as professoras responsáveis pela sala de recursos multifuncionais, que desempenham o papel de orientar o planejamento das adequações e oferecer material para ser utilizado com os alunos. Os participantes explicaram que o fato da professora responsável pela sala de recursos multifuncionais conhecer os alunos, devido aos atendimentos realizados ajudou muito nesse suporte. Nesse caso, o relato indica uma relação de parceria, na qual a professora da sala de recursos multifuncionais fica responsável por coordenar os professores de apoio, auxiliando-os nas adequações das atividades e acompanhando o atendimento aos alunos.

Ela é muito parceira, ela ajuda muito a gente. Se a gente tem dúvida a gente entra em contato ela responde, se não responde de imediato, responde dali cinco minutinhos ela é muito parceira quanto a isso, ela é muito presente sabe? Em tudo que a gente desenvolve ela é muito presente assim eu falo que é bem diferente de outros lugares assim que não dá suporte, mas ela participa bastante conhece os alunos, já participou comigo de chamada de vídeo, acompanhou ali o trabalho, ela é bem participativa (P6).

Sim, sempre estamos em atendimento com ela, conversando tirando dúvidas, nada a gente publica sem um aval dela né, primeiro a fulana, vamos passar isso para a professora da sala de recursos, porque ela que coordena as professoras de Educação Especial (P7).

A nossa relação é boa também ela está sempre auxiliando, orientando, passando as orientações necessárias, a gente está sempre conversando, todos os dias, e a gente faz bastante trabalho em equipe assim (P9).

O papel desempenhado pelos professores responsáveis pelas SRM em orientar, apoiar e até mesmo subsidiar as práticas dos professores de apoio durante o ensino remoto é corroborado pelos achados de Anache et al. (2015). Segundo os autores, em municípios de Mato Grosso do Sul, a SRM tem exercido um papel de destaque para a oferta do AEE aos estudantes da Educação Especial.

Os resultados do presente estudo evidenciaram que a relação entre os professores de apoio e os professores responsáveis pelas SRM apresenta características da colaboração, ou seja, compartilhamento de saberes, recursos e responsabilidades em direção a um objetivo em comum, o aprendizado do aluno com deficiência na escola regular. No entanto, é possível argumentar que essa parceria tem impacto reduzido para o sucesso do processo de inclusão escolar, já que não envolve diretamente o professor regente, elemento fundamental na construção de uma escola inclusiva.

### 3.2.3. Relação professor de apoio/professor de apoio

Os professores de apoio mantêm contato entre si e trocam ideias a respeito das adequações das atividades. Nessa direção, dois participantes (P1, P2) relataram que conversam com o professor de apoio do aluno do ano anterior, três participantes (P3, P6, P8) disseram que a escola possui um grupo dos professores de apoio, e nesse grupo todos compartilham as atividades realizadas com os alunos.

Olha quando eu tenho dúvidas, eu tenho uma professora lá que é apoio também, eu falo fulana, isso aqui olha, como que eu posso fazer? Ela fala: vai lá no Pinterest. Ou ela manda alguma coisa pronta, você precisa de ver, os colegas da educação especial mesmo, os outros professores, a ex-professora desse meu aluno que eu estou com ele agora, ela falou: olha ele está mais ou menos assim. Pega essas atividades aqui que ele vai gostar, ele vai ter mais facilidade, então ela me ajuda (P1).

Ela o atende desde a primeira série, então ela já tem três, quatro anos de vínculo com ele, ela pode falar pra mim até onde eu posso ir ou não com aquele conteúdo, se ele vai dar conta do conteúdo ou não, então ela tem um conhecimento do aluno, a gente troca informação sobre isso (P2).

Se tenho alguma dúvida assim de atividade, de conteúdo, a gente recorre ao grupo mesmo as meninas são muito parceiras sempre uma ajudando a outra (P8).

Uma das participantes (P9) declarou que além do auxílio dos colegas professores de apoio, recorre aos colegas intérpretes mais experientes.

As colegas mais experientes que são colegas intérpretes, e as colegas que são professoras de apoio me ajudam (P9).

Frente ao relato de P2 ao descrever que a outra professora já conhece os limites do aluno, é importante ressaltar que conhecer o aluno é diferente de aprendizado. O aluno se desenvolve e, conseqüentemente, o seu aprendizado também o acompanha. Nesse caso, a troca de informações é válida, porém não deve ser usado como parâmetro de avaliação quanto ao conhecimento acadêmico desse aluno.

Apesar dos resultados não indicarem a adoção de uma abordagem de colaboração nas escolas investigadas, no que diz respeito à relação entre os professores de apoio, o relato dos participantes aponta para a existência de uma rede de apoio que contribui para a troca de experiências e de exemplos de atividades a serem desenvolvidas. Observa-se que a tecnologia contribui para o fortalecimento dessa rede, já que possibilita a interação entre os professores de forma não presencial. Além disso, com o uso da tecnologia, a rede de apoio pode ser ampliada,

já que professores de diferentes regiões do Brasil podem compartilhar estratégias e materiais por meio das redes sociais, por exemplo.

### **3.2.2. Relação professor de apoio/professor regente**

Todos os professores de apoio relataram possuir uma boa relação com o professor regente, quatro participantes relataram ter acesso ao planejamento do professor em média uma semana antes da data de entrega para que pudessem realizar as adequações necessárias (P2, P6, P9, P10). Segundo os participantes não havia uma relação de colaboração no momento de planejamento do currículo e das atividades a serem abordadas ao longo do ano letivo. Conforme os relatos evidenciaram, o professor regente elaborava o planejamento de acordo com a estrutura curricular anual e o professor de apoio apenas recebia o planejamento finalizado e fazia as adequações de acordo com as necessidades do seu aluno.

Uma das professoras (P6) relatou que convidou a professora regente para participar de uma aula com o aluno via *Google Meet*, para auxiliar na avaliação do aluno. Além disso, ela disse ter convidado os professores de área e a professora da sala de recursos multifuncionais para participar da aula com o aluno, pois segundo ela isso faria bem para o aluno deixando a aula mais interativa. Conforme foi explicado, a professora regente e a professora da sala de recursos multifuncionais participaram de uma aula, e os outros professores não responderam ao seu pedido.

A relação é tranquila porque eles têm prazos para eles enviarem para os professores de apoio, um exemplo, eles têm que enviar para nós uma semana antes da data que a gente vai enviar para os pais, então, eles encaminham uma semana antes, a data da entrega foi hoje, que é dia quinze só pra você entender melhor, ela me enviou dia oito, aí eles me mandam o mesmo conteúdo que eles mandam para os alunos ditos normais (P2).

Olha, a gente tem uma relação boa, só que assim, eu não faço parte do planejamento, do planejamento ali da APN quando eles estão conversando ali, o que eu recebo já é a APN pronta para fazer a adaptação às vezes eu convido os professores regentes para participarem de alguma atividade que eu faço, por exemplo, igual agora na APN dez, eu já chamei a professora regente para participar, para ela acompanhar, para ficar mais fácil ela avaliar o aluno, eu já convidei a professora de artes, a professora regente, a professora da sala de recursos, eu vou convidando. E aí se aceitando bem, é lucro, né? Eu penso assim, quando eu vejo meus colegas eu já fico super feliz, eu imagino a criança ver o professor ali com ele (P6).

A participante P4 disse que possui uma relação tranquila com o professor regente, mas não recebe ajuda para realizar as adequações, pois segundo o professor regente ela é a especialista da área de Educação Especial. Outra participante (P9) relatou que um ponto



positivo no momento das aulas remotas foi o acesso ao planejamento do professor antes dele ser aplicado ao aluno, já que antes da pandemia ela não tinha acesso a esse planejamento, o que dificultava a realização prévia das adequações necessárias.

Olha, é um professor, ele é muito bacana, é um amor de pessoa, sabe, só que ele não me auxilia assim no que eu tenho que fazer, ele fala que eu sou especialista e ele confia no meu trabalho, aí eu faço as adaptações, envio pra ele envia para a coordenadora para ela ver se está de acordo, eles me devolvem, aí eu posso imprimir para poder deixar na coordenação (P4).

Olha a gente tem acesso para conversar e falar como que a aluna está, quando ela está em construção do planejamento geralmente ele não pergunta, nem tem tempo, de ficar perguntando, geralmente não dá tempo de fazer isso, mas ela me manda e aí sim eu vou fazer a adaptação, mas assim no momento da construção não acontece, mas durante esse período da pandemia, essa parte para os interpretes de Libras e para os apoios também foi muito melhor, nesse quesito de ter acesso ao planejamento do professor antes do aluno ter acesso ao conteúdo, antes da aula acontecer, porque a gente sabe. Todos nós que estamos aí na educação, nós sabemos que os professores não passam, muitas vezes você ficava sabendo dentro da sala o que seria trabalhado, na hora junto com o aluno, foi assim quando eu era apoio, como intérprete, por mais que o professor era companheiro e falava: -Olha, hoje eu trouxe isso. Mas quando falava era uma hora, meio dia e cinquenta (P9).

Os resultados evidenciam que a relação entre o professor de apoio e os professores regentes é marcada pela divisão de tarefas, nas quais cabe aos professores de Educação Especial a total responsabilidade pelo planejamento e execução das atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos com deficiência. Essa organização parece estar institucionalizada, desde antes da pandemia, e ser aceita pelos professores de apoio que chegam a indicar, como ponto positivo da relação, o fato de o ensino remoto ter possibilitado maior tempo para realização das adequações, já que o planejamento do professor regente era disponibilizado com antecedência.

Conforme foi descrito por P9, antes da pandemia, o professor de apoio tinha acesso ao conteúdo no momento da aula juntamente com os estudantes, não havia tempo hábil para realizar adequações que poderiam auxiliar o aluno na compreensão do conteúdo. A partir dos resultados, é possível refletir que o ensino remoto pode ter contribuído para reforçar a compreensão de que acompanhar o processo de escolarização do aluno com deficiência na classe comum da escola regular, e promover a participação e o aprendizado desse aluno, deve ser atribuição apenas do professor de apoio. Tal reflexão é reforçada pelos depoimentos dos participantes que deixam claro não ter havido a participação dos professores regentes durante o planejamento das adequações e também na execução das atividades, já que esses professores

não faziam parte dos encontros síncronos realizados com o aluno com deficiência e também não acompanharam as dificuldades encontradas por esse aluno.

Em vista disso, as informações coletadas sobre a atuação dos professores de apoio durante o primeiro momento de pandemia reforçam os resultados apontados por pesquisadores em investigações anteriores a esse período, quando as aulas eram totalmente presenciais. Reis (2020), Picolini (2019), Fraga (2017), Freitas (2013) e Boaventura Júnior (2019) relatam em suas pesquisas que o professor de apoio ainda é visto como responsável pelo aluno com deficiência. Segundo os autores, persiste uma visão integracionista, que garante ao aluno estar na escola regular, mas não oferece condições amplas de acessibilidade para que esse aluno consiga interagir com seus pares, com seus professores e se desenvolver.

Dessa forma, a rotina escolar do aluno com deficiência, conforme evidenciaram as pesquisas citadas, está restrita ao professor de apoio que geralmente está sentado ao seu lado, enquanto o professor regente leciona para o restante da turma. Segundo Boaventura Júnior (2019), essa prática pode ser considerada uma forma de excluir o aluno, mesmo que dentro do ambiente da sala de aula comum da escola regular, pois da forma como vem acontecendo, a presença de um profissional considerado responsável pelo aluno pode reforçar a ideia de que o professor regente não precisa interagir com esse aluno, pois ele já possui alguém designado a desempenhar esse papel. O que difere radicalmente dos conceitos básicos da inclusão escolar, que prevê a garantia de que o aluno possa participar da rotina e das atividades juntamente com a turma, assim como ter uma interação ativa com os professores.

#### **3.2.4. Relação professor de apoio/familiares do aluno**

Na categoria em questão foi perguntado aos professores como é a relação com os familiares durante o período de aulas remotas, visto que os pais ou familiares foram os mediadores dessas atividades com os alunos, todo o contato foi realizado via aplicativo de mensagens e as aulas por meio do *Google Meet*.

De modo geral, oito professores declararam encontrar dificuldades na relação com os familiares por diversos fatores: os pais trabalham em período integral; quando a mãe não trabalha fora, precisa se dedicar aos seus afazeres domésticos; dificuldade dos pais com o uso da tecnologia.

Na verdade, é uma situação que praticamente os quatro alunos que eu estou atendendo, eu tenho uma dificuldade em relação a família com o uso da tecnologia, então a família não consegue, por exemplo não consegue fazer uma videochamada pelo Google Meet, a gente fazer esse atendimento. Então

assim é oferecido meios para que a gente possa estar mesmo de longe, presente ali no momento da execução, mas a família não tem conhecimento. E aí o que que a gente faz, aí essa explicação vai por escrito (P5).

Olha eu falo assim, parece que às vezes a gente nada, nada e morre na praia, né? Porque a gente busca, busca estratégia e não consegue, ano passado eu não tive retorno o ano passado ainda foi mais difícil do que esse ano, o ano passado inteiro além dos jogos, eles não desenvolveram nenhuma das atividades lúdicas, eu também não tive de APN, eu tive ali acho que duas, três APNs durante o ano inteiro (P6).

A gente fez muita reunião, acho que a gente chegou a fazer umas quatro reuniões com a família, reuniões pelo Meet, mas tudo sem retorno, eu acho assim, na cabeça deles esse ano voltaria né, ou em algum momento do ano passado ia voltar, se ficasse um pouco tempo sem fazer as atividades não tinha problema que logo voltaria, mas não voltou (P6).

Pesquisas conduzidas junto aos familiares durante o primeiro momento da pandemia, caracterizado pelo distanciamento social e pela adoção do ensino remoto pelas redes públicas e privadas de ensino, indicaram as dificuldades encontradas pelos familiares: esgotamento físico e emocional frente aos desafios impostos pela nova rotina (IDOETA, 2020; MIRANDA et al., 2020); dificuldade em gerir o tempo de modo a atender às demandas familiares e profissionais (MALLOY-DINIZ et al., 2020; BORGES; CIA; SILVA, 2021); ausência de dispositivos eletrônicos, assim como restrições no acesso à internet, para viabilizar os encontros síncronos à distância com os professores (ALVES, 2020); falta de conhecimento para mediar as atividades encaminhadas pela escola (MÉDICI et al., 2020).

Diante do cenário apresentado pelas pesquisas citadas, é possível refletir que os resultados do presente estudo demonstram que as mesmas dificuldades foram relatadas pelos professores de apoio participantes, o que reforça o quanto o ensino remoto foi desafiador para os familiares. Além disso, os resultados indicam que tais dificuldades foram amplificadas nas famílias dos alunos com deficiência.

As participantes P4, P5 e P8 destacaram a importância da empatia com a família, de acolher e entender a família no momento da pandemia, de incentivar e valorizar o esforço dos familiares e procurar entender que realmente foi um momento atípico e foi necessário um empenho de todos. P8 ainda destacou a importância da parceria não só entre os personagens da escola, mas também com a família

O ano anterior ele não fazia nada, nada, nada também na escola, e aí eu comecei conversar com a mãe a importância de fazer as atividades, e aí ela começou a ajudar ele porque assim as mães que tem essas crianças especiais meu Deus, elas também precisam de muito apoio do professor, elas precisam

de muito incentivo, muita conversa, então elas também parecem que se sentem valorizadas de ter um professor apoio para os filhos dela [...] (P4)

[...]Então assim, é nesses momentos que a gente se coloca muito no lugar da família, e aí a gente passa essa situação para os professores das áreas também porque cada família tem as suas necessidades, dificuldade em casa, sua realidade não está sendo fácil pra ninguém, então a gente passa toda essa realidade também para o professor [...] (P5)

[...]tem que ter empatia com a família, eu sempre falei para ela assim: diretora eu sou uma pessoa, eu gosto de abraçar a família, primeiro a família, porque não é fácil, eu preciso conquista-los eu preciso trazer eles pra mim, aí depois que eu consigo trazê-los pra mim eu consigo tudo, porque a família tem que ser parceira, se você tem a família parceira com você o mundo é pequeno para você desenvolver o seu aluno. E eu encontrei parceria ali, juntamente com a diretora, com a professora da sala de recursos, e com a família do meu aluno, porque são perfeitos, eles têm dificuldade a mãe quem me ajuda e a mãe e ela não teve muito estudo, porque a gente sabe como que era difícil antigamente, mas eu conquistei ela de um jeito, de um jeito que ela está aprendendo tudo que eu ensino para ela e depois ela ensina para ele, e se você ver a mulher hoje sabe, ela não tinha percepção de muitas coisas e hoje ela tem. Então eu consegui conquistá-los e o aluno só está nesse patamar de evolução, porque a família está junto comigo e com a escola, porque a família e escola é tudo, tudo, eles colaboram e participam além do que eu peço (P8).

As participantes P4, P5 e P6 declararam que muitas vezes atendem os alunos fora do horário, pelo fato de não conseguir contato com os pais durante o horário de aulas. Por exemplo, no caso da participante P5, a mãe de seu aluno trabalha durante o dia e a aluna fica com a avó, e além disso, a mãe tem dificuldade com o uso da tecnologia. Por sua vez, a participante P6 relatou que a mãe de seu aluno tem outros afazeres domésticos e, por vezes, não consegue participar da aula no horário combinado.

Mando vídeos cobrando ela para ela fazer as atividades explicando, falando da importância, motivando, ensinando a fazer as atividades você não manda, porque as atividade vão bem mastigadas, aí quando a mãe tem alguma dúvida, porque geralmente a mãe faz com ela a atividade na hora dela, então pode ser à noite tem dia que é nove horas da noite, a mãe tá perguntando alguma coisa, mas eu já falei pra ela que pode perguntar eu sei da dificuldade da criança, aí ela envia a pergunta e eu respondo para ela, levo ela a chegar na resposta, então falei pra ela que a gente só é para trabalhar no nosso horário, mas não tem como você não atender né? A criança na hora que ela tá disponível que ela está disposta a fazer a atividade, na hora que a mãe tem um tempo também para sentar com ela, porque tem que ser na hora da menina, ela só faz na hora que ela quer. Então quando ela vê um vídeo meu cobrando e conversando, ela fica bem mais animada, eu não mando muito porque aí a mãe diz que ela quer assistir o vídeo o dia inteiro. Aí ela fala: haja bateria do meu celular professora, ela quer ficar assistindo você o dia inteiro (P4).

A mãe assim, usa o WhatsApp para uma conversa, para a gente se comunicar e tal, mais do que isso ela já não consegue, ela trabalha o dia inteiro, e daí

durante o dia a filha fica com a vó que já é mais de idade, e já não faz uso da tecnologia e à noite a mãe tem um pequeno comércio, então a mãe não tem esse tempo, é mais final de semana mesmo, mas mesmo assim a gente se prontifica, a hora que ela precisar de um acompanhamento, de atenção, a gente tá à disposição, mas aí nem sempre a gente consegue (P5).

Sim, tem sempre alguém do lado, porque ele não tem autonomia pra desenvolver atividade sozinho, a gente tem os combinados que é dia de terça e quinta, ontem eu liguei no horário combinado a chamada pelo WhatsApp, aí ela falou assim professora eu estou lavando louça, daqui a pouco eu te ligo. Eu falei: tá fulana eu estou à disposição. Quando foi 17:05 ela me ligou, aí eu falei pra ela: fulana a aula termina 17:20 eu preciso de um tempo com o aluno pra conversar com ele, tem dias que eu ligo e não consigo desenvolver nada, e o que a gente planejou às vezes não funciona, às vezes ele está nervoso então eu preciso ligar pra ver como é que ele está né, o atendimento de ontem não aconteceu, mas aí eu conversei com ela eu falei: fulana gente precisa atender o aluno se você quiser a gente atende ele amanhã, eu sei que o combinado não é atender ele amanhã, mas a gente está com muita atividade atrasada. Mas eu tenho certeza que ela não vai me ligar hoje, e aí amanhã que é quinta-feira, o dia do combinado aí quem sabe ela me atende, então já teve vezes dela não me atender mesmo, e assim no dia que eu não ligo eu mando a explicação daquela atividade através do Play Games, para ela desenvolver com ele, ela não desenvolve, quando é no dia da minha chamada tem várias atividades atrasadas, aí a gente vai desenvolver (P6).

Conforme indicam os resultados, parte dos professores participantes relatou esforço e flexibilidade para tentar estabelecer alguma interação com os familiares, assim como buscar contemplar as necessidades por eles manifestadas. Os resultados do estudo conduzido por Lima (2021), junto aos professores responsáveis pelas SRM em escolas localizadas no estado de Mato Grosso do Sul, também evidenciaram o esforço desses professores em buscar atender as especificidades dos familiares, assim como manter o envolvimento deles com as atividades propostas no ensino remoto.

Dois participantes (P10, P11) responderam que não tiveram problemas com a família do aluno com relação as APNs, pois os pais são bem comprometidos e entregaram as atividades dentro dos prazos.

Sim, sempre teve, e as APNs também, as APNs são feitas em casa com a mãe, a mãe está dando todo apoio assistência para ele e aí ela envia por foto, a família é presente na educação dele, muito presente, se não fosse não teria condições (P10).

Então a família do meu aluno é uma família muito fácil de lidar, porque a mãe dele é professora inclusive já foi professora até nessa escola, então assim é uma família bem participativa bem presente né, sempre dando devolutiva, então assim, para mim foi bem leve o contato com a família (P11).

O estudo conduzido por Lima, Silva e Rebelo (2021, p. 13) encontrou resultado semelhante:

Nas famílias com as quais os professores conseguiram manter um contato frequente, a realização das atividades que propiciavam o desenvolvimento dos estudantes não cessou. Este contato possibilitou que os alunos não tivessem seu processo de aprendizagem freado por conta da pandemia, ainda que tivessem sido observadas desvantagens no ensino remoto.

De modo geral, os resultados da categoria em pauta revelaram que os participantes consideram a importância da família na escolarização das crianças com deficiência, principalmente no ensino remoto, quando os familiares viabilizam as interações síncronas entre alunos e professores, assim com mediam a realização das atividades propostas. No entanto, não foram demonstradas, no relato dos professores de apoio, ações concretas e sistemáticas para acolher as dificuldades encontradas por esses familiares frente aos desafios impostos pela pandemia e, especificamente, pelo ensino remoto.

Borges, Cia e Silva (2021), em estudo cujo objetivo foi descrever as atividades acadêmicas e a relação família-escola durante o isolamento social na pandemia de Covid-19, concluíram que

Ao propor e cobrar a participação intensiva da família nesta modalidade de ensino, esquecem-se das demais demandas de um lar e, não menos importante, do fato de que muitos pais não dominam o uso da tecnologia e a maioria não possui formação e conhecimento nas áreas acadêmicas necessárias. Muitos, inclusive, não chegaram a concluir o ensino básico (BORGES; CIA; SILVA, 2020, p. 789).

Nessa mesma direção, Medeiros, Pereira e Silva (2020) apontam que, no contexto de ensino remoto, caberia à escola refletir sobre as exigências feitas aos familiares, tendo em vista as especificidades apresentadas pela família.

### **3.2.5. Relação professor de apoio/gestores da escola**

Todos os professores relataram ter um bom relacionamento com os gestores da escola, a coordenação participava ativamente, auxiliava nas adequações a serem realizadas, além de fornecer os materiais necessários. Apenas a participante P6 relatou que a relação com os gestores não é próxima, devido à proximidade e ao suporte que recebe pela professora responsável pela sala de recursos multifuncionais, que atuava como mediadora desse contato com os gestores. Os participantes P1, P2 e P5 também mencionaram que informavam a coordenação caso o aluno não estivesse participando das atividades e a coordenação/direção entrava em contato com a família.

Eu acho que fica um pouco meio distante, sabe? Porque a nossa relação ali principal é com a sala de recursos mesmo, mas as meninas são bem de boa, tranquilo, toda vez que a gente precisa delas em alguma questão que a gente quer saber, elas estão sempre auxiliando também, mas assim a gente não recorre muito a elas, gente recorre a professora da sala de recursos, até pela proximidade (P6).

Muito boa, no começo do ano não teve devolutiva. Olha, o aluno não tá mandando, vamos chamar fulano ciclano da direção, porque eu fui lá na sala de recurso e falei: olha estou com problemas não estou tendo devolutivas, o tempo está passando chegando o prazo, ela foi pra direção, a direção falou: pera lá, ligou, agendou uma reunião, falou, olha, o menino precisa produzir o que está acontecendo? (P1)

O gestor é assim ele tem que saber tudo da vida do estudante, por exemplo, se o meu aluno não está fazendo as atividades, eu tenho que relatar para o meu diretor também, então o diretor ele sabe ali o que tenho relatado para ele. Então, essa parte assim é de responsabilidade de cada um tem que ter uma responsabilidade, a minha responsabilidade é de passar o que tá acontecendo, aí ele vai entrar em contato com a família (P2).

Nas adaptações é a coordenação pedagógica, no contato com os pais, aquisição de algum material se a gente precisa, acesso aos materiais da escola também, inclusive aqui o espaço da sala multifuncional, isso aí a direção está a todo momento nos ajudando e sempre atendendo as nossas necessidades e quando a gente não consegue, por exemplo, um contato com os pais ou o contato demora muito, então aí a gente também passa para a direção, que os pais não estão dando o retorno da devolutiva, que a gente necessita da devolutiva e aí onde a direção também entra em contato, então isso aí a gente tem bastante apoio tanto da coordenação quanto da direção (P5).

A participante P11 declarou, que mesmo durante a pandemia, a direção continuou trabalhando presencialmente o que facilitou o suporte recebido pela escola. Além disso, a participante relatou que durante um período do ano de 2020, os alunos com deficiência puderam ser atendidos na escola individualmente e com os protocolos de segurança, caso a família optasse por essa modalidade de ensino. Em um segundo momento, essa alternativa foi suspensa devido ao avanço do número de casos de Covid-19 no município.

[...] A escola sempre que que a gente precisou deu algum respaldo, tirar alguma dúvida, a escola sempre está à disposição, porque a escola tanto direção como coordenação, continuaram trabalhando presencialmente, então qualquer dúvida que a gente tinha, se o aluno queria, se ele tinha alguma dificuldade, a família optasse por algum atendimento presencial, teve um período que foi liberado fazer esse atendimento presencial, depois não foi mais, devido a pandemia tal, então assim a questão de apoio foi bem tranquilo (P11).

### **3.2.6. Relação professor de apoio/gestores da SEMED**

Nessa categoria os participantes descreveram como é a relação com a Secretaria Municipal de Educação. Segundo indicado por três professores de apoio (P2, P3, P8) o contato com a secretaria ocorre geralmente por meio de formações continuadas, porém essas formações são repassadas para a coordenação ou para a professora da sala de recursos multifuncionais (P6) e posteriormente repassadas para os professores de apoio.

Contato que a gente tem com a secretaria é mais formação entendeu (P2).

Às vezes, o contato a gente recebe mais pela a coordenação, agora da SEMED mesmo é só mesmo quando tem cursos (P3).

Então nós temos só formações, o ano passado a gente tinha mais um contato (P8).

Não a professora da sala de recursos que tem e repassa pra gente, mas a gente sentar assim numa reunião pelo Meet com eles mesmo não, nada disso (P6).

### **3. Formação continuada durante o tempo de atuação como professor de apoio**

Na categoria em pauta foram relatadas as formações continuadas durante o tempo de atuação como professor de apoio, destaca-se que todos os professores de apoio possuem uma especialização em Educação Especial, requisito básico exigido pela Secretaria de Educação do município para atuar como professor de apoio.

Dois participantes (P2, P3) declararam que cada Secretaria organiza as suas formações, a Secretaria de Educação Especial do município passa para a professora para a sala de recursos e posteriormente são repassadas para os professores de apoio, P1 relatou que essa formação durou o ano todo, e os encontros são quinzenais.

Tem sim formação é ofertada pela SEMED, na formação são abordados vários temas, educação inclusiva, fala de autista, fala das deficiências, fala de deficiência motora, educação física inclusiva coisas assim, é tudo relacionada a educação especial, cada setor da secretaria organiza as suas formações, o núcleo de educação especial do município dá formação para os professores de apoio, o núcleo da educação física vai trabalhar com a educação física entendeu, de artes, vai trabalhar com artes. Então a secretaria é dividida por disciplina ali, por área (P2).

Sim, é sempre nessa área mesmo da educação especial, porque tem aqueles outros que são da Secretaria de Educação, que é em outras áreas, mas tem o da educação especial também específica (P3).

Então, nós temos uma formação continuada na área da educação especial e quem está gerindo é sala de recursos, então tem duas professoras na sala de recursos da escola, e eu acho que a orientação é lá da SEMED eu não tenho certeza, esse curso é o ano todo, mas nós já fizemos a primeira parte, então ele



abordou a questão histórica, falou de Salamanca, de todos os direitos garantidos e assegurados nas leis, foi por aí, o início dos cursos da educação especial fala sempre isso, na questão legal, aí depois vem histórico da educação infantil, Salamanca, Jomtiem, e depois vem o histórico assim, como começou o atendimento ao aluno com deficiência, a criação das primeiras escolas, aquela coisa bem histórica [...] (P1).

Três participantes (P6, P7, P9) declararam não recordar de formações específicas para área da Educação Especial, e sim formações voltadas para Educação como um todo, na qual todos da escola participam.

Não. O que pode acontecer são essas formações gerais que a SEMED tem dado, mas da educação especial não tem nada assim, eu não me recordo de ter feito nem o ano passado e nem esse ano, nenhuma voltada pra educação especial que a SEMED tem ofertado. Eu não me recordo, posso tá enganada Viviane, mas eu não me recordo não, vamos ver se as meninas lembram, eu não lembro (P6).

Então a escola está ofertando agora, mas não na minha área, nós estamos fazendo uma oficina agora voltada pra língua portuguesa, está sendo bem legal, fizemos agora esses dias curso da biossegurança, então tem vários cursos, hoje mesmo postaram lá um curso, mas eu nem abri ainda. (P7)

Nesse momento não, nem o ano passado, a gente participa faz os que oferecem na escola, mas é pra educação em geral, não é pra educação especial, não houve nenhum assim direcionado pra educação especial que eu saiba, não me recordo. (P9)

Fraga (2017) e Picolini (2019) destacaram em seus estudos a falta de formação e preparo não apenas para os professores de apoio, mas para todos os envolvidos no ambiente escolar. Os professores relataram buscar formação com recursos próprios para entender a condição dos alunos e lidar com eles da melhor maneira possível. Os dados apontam que os participantes do presente estudo possuem pelo menos uma especialização no currículo (P2, P9 e P11), a participante P10 relatou possuir quatro especializações em seis anos de atuação na educação, além dos cursos e dos eventos com carga horária menor que não entram no âmbito da especialização. Porém, o momento de pandemia foi algo inesperado e não houve tempo hábil para lidar com algo tão incomum.

Sobre a emergência de capacitação e mudanças não apenas para os profissionais que já estão em exercício, mas para os estudantes em formação, Mendes (2010) salienta que:

Quanto às propostas de formação de educadores para a perspectiva da inclusão, existem vários estudos na literatura analisando o que seria razoável e sensato exigir no nível da formação. De modo geral, há uma tendência para se manter dois tipos de formação de educadores para a inclusão, que seria a

do professor especializado e do professor para o ensino comum, mas buscando-se uma integração entre os dois cursos, além de uma perspectiva de formar para uma atuação colaborativa entre os dois profissionais dentro da própria escola regular (MENDES, 2010, p. 45).

As participantes P6, P7 e P9 relataram que, no ano de 2019 e 2020, não houve formação voltada para área de Educação Especial. Devido à abrangência da área, há uma necessidade de cursos principalmente para os professores regentes, que já estão há anos em exercício, atuando nas salas nas quais estão matriculados os alunos com deficiência, assim como os professores de apoio, que continuam repetindo a prática de deixar o aluno no canto da sala a cargo da professora de apoio, conforme relatado nos estudos de Reis (2020) e Picolini (2019).

Considera-se importante refletir ainda que as formações continuadas ofertadas atendem apenas as necessidades de alguns professores. É interessante pensar que esses profissionais precisam ser ouvidos antes de tudo, para se formar uma equipe pensando na inclusão de todos, é necessário ouvir quem está trabalhando diariamente na escola, e conhece como ninguém quais práticas e condutas precisam ser repensadas.

Além da falta de preparo, há também outro entrave na valorização desses profissionais, a falta de políticas públicas que regulamentem a função dos professores de apoio, conforme descrito nos estudos de Fagnoli (2020), Zerbato (2014), Farnochi (2013) e Padilha (2012). Devido à falta de clareza sobre qual é o papel dos professores de apoio, eles acabam assumindo funções que não são de sua responsabilidade e estão muito longe de sua formação, que se reduzem ao cuidado do aluno com deficiência, ajudante do professor regente e acompanhante do aluno nas atividades de higiene e locomoção.

#### **4. Desafios enfrentados na atuação como professor de apoio durante a pandemia**

Na categoria em questão, foram relatados desafios relacionados com: os próprios professores de apoio, os professores regentes, os familiares, o aluno com deficiência, a organização do trabalho e a infraestrutura para a condução do ensino remoto.

Quanto aos próprios professores de apoio, foi apontada a falta de formação voltada para o desenvolvimento de habilidades para enfrentar os desafios impostos pela pandemia, no que diz respeito ao ensino remoto (P6), assim como a falta de formação voltada para ampliar o conhecimento em relação a temas específicos, como o processo de alfabetização do aluno com surdez, por exemplo (P7, P9).

Eu acho que faltou assim formação para nos capacitar pra esse momento. Está certo que foi inesperado o que aconteceu. Mas a gente caminhou o ano, a gente está terminando um semestre já do ano, então assim se eu não tivesse buscado

por conta própria não ia sair nada, eu não ia conseguir alcançar nem um pouquinho, foi tudo assim por conta própria mesmo. Tudo que eu aprendi foi por necessidade, ninguém me ensinou (P6).

[...] então eu tenho que rebolar tenho que pensar, buscar estratégia, falar com a professora da sala de recursos, falar com a com a professora da SAUP que ela é do núcleo de deficiência visual, ela que me deu o curso em braile, quando eu entrei no terceiro ano eu fiz um curso com ela e com uma especialista, lá na escola, há muita carência mesmo, ano passado última reunião que eu tive com a professora responsável pelos intérpretes, nós fizemos a reunião pra fechar o bimestre e tudo mais, falar como que foi, melhorias para o ano que vem, ela falou assim que ia ofertar um curso mas até agora nada (P7).

No que diz respeito à relação do professor de apoio com os professores regentes, os obstáculos levantados fizeram referência ao despreparo dos outros docentes no que diz respeito à valorização do desempenho acadêmico expresso por meio de nota (P1), assim como a falta de conhecimento dos professores sobre o papel do professor de apoio, o que acarreta preconceitos, como por exemplo, acreditar que o professor de apoio realiza as atividades no lugar do aluno (P1). Outro aspecto destacado foi a falta de conhecimento por parte da equipe escolar sobre as características dos alunos com deficiência, assim como sobre as necessidades específicas que estes alunos apresentam (P1).

Olha a maior dificuldade é o despreparo, então assim, quanto que eu dou para o seu aluno? Oi? Como assim? Questão de nota? Ele produziu isso aqui olha (P1).

E um dia também um professor falou assim, não você não vai fazer a prova com ele, eu fiquei assim desarmado, então eu fui a direção, falei, olha, o professor não permite, mas eu não sei porque eu sou apoio então, assim são coisas assim absurdas, a pessoa não estudou? (P1)

[...] assim a impressão que alguns professores têm é que você faz para o aluno, porque na verdade nem os professores acreditam na capacidade do aluno [...] (P1).

É realmente a gente tem que passar, eu gosto assim, você fala assim pra mim, qual é o principal obstáculo? Tem carência de material? Tem. Você tem que se virar? Tem, mas o principal obstáculo é a falta de conhecimento. Ah, esse moleque como você aguenta ele é atípico, é da síndrome, você não sabe que eles são assim, mas vai sair de novo? Vai, vai sair de novo, você leu quatro vezes, teria que ler dez, se necessário fosse [...] (P1).

Segundo os participantes, os familiares também constituem desafios, na medida em que não acreditam no potencial de desenvolvimento e de aprendizagem da criança com deficiência (P5) e não auxiliam o trabalho do professor de apoio, deixando de fornecer o suporte ao aluno,

e a organização da rotina de atividades necessárias para o processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto (P7).

[...] Já como professora de atendimento educacional especializado a maior dificuldade que eu encontro é a família acreditar no potencial do aluno, do filho, trabalhamos com esse pensamento, com essa expectativa e acreditando no potencial, por mais comprometimento que tenha ele tem capacidade, ele tem potencial e consegue dar retorno, e a maior dificuldade que encontra é essa família acreditar nesse potencial, e aí na questão da inclusão muitos ainda pensam que eles estão incluído na escola comum, como um aluno que vem para a questão de socialização. Não vê a questão da aprendizagem quanto que ele aprende (P5).

[...] Igual eu te falei, leitura em braile, [...] eu sempre oferto para ele eu explico, “então depois hoje à tarde você tira um tempinho vai ler dez minutinhos, vinte minutos lê o caderninho de braile que eu mando [...], mas não tem a devolutiva, nunca tem, não tem esse momento, então tem dia que eu me sinto frustrada nisso, então cabe a família nesse momento também que tá dentro de casa passar isso para o filho, e aí precisa do auxílio da família (P7).

A professora P5 relata que a família não acredita no potencial da criança, mas precisamos refletir se a família teve apoio, se a família sabe as potencialidades do filho e se realmente conhece as características da deficiência. Em vista disso, a escola precisa acolher a família, explicar os passos e caminhos do desenvolvimento do aluno.

A relação entre o professor de apoio e o aluno de deficiência também apresenta aspectos desafiadores, de acordo com os participantes. Foi relatado que, no ensino remoto, o tempo que o aluno se dedicava para a realização das atividades propostas era insuficiente (P7). Além disso, a falta do contato presencial com o aluno dificultou o processo de ensino e aprendizagem, pois nos encontros síncronos realizados por meio de dispositivos eletrônicos, o aluno tinha dificuldade para se concentrar e interagir com o professor de apoio (P8).

Então o contato é muito difícil você não ter com o aluno especial, porque o contato ele é tudo, é o foco da videochamada eu encontro muita dificuldade também, [...]ele não consegue se concentrar totalmente em mim, ele dispersa muito fácil, ele fica nervoso, então a minha maior dificuldade mesmo é a do contato. [...] Mas a minha maior dificuldade mesmo é esse contato e o foco, que ele não consegue ficar focado todo tempo em mim, ele dispersa (P8).

Sobre a organização do trabalho durante a pandemia, foram relatados como desafios enfrentados o pouco tempo reservado para a interação entre aluno e professor de apoio, o fato do aluno ter que desenvolver suas atividades contando apenas com o apoio presencial dos pais

(P1) e a falta de tempo para o planejamento das atividades a serem realizadas junto ao aluno com deficiência (P9).

[...] E o nosso que precisa do apoio, o apoio não vai estar lá, o apoio é o pai que eu falei, meu aluno ele é assistido é louvável a atitude dos pais, mas não é suficiente, porque que é uma aula no Meet é assim, muito rápida (P1).

De apoio as minhas maiores dificuldades, vou pontuar essa dificuldade da falta de horário para fazer, para planejar com clareza, essa é uma dificuldade, nos outros quesitos talvez umas formações né, mais específica da alfabetização para o aluno surdo, da aquisição da língua de sinais, seria esses dois pontos [...] (P9).

A falta de infraestrutura para o desenvolvimento do ensino remoto também fez parte do relato dos participantes, que indicaram a falta de materiais para a elaboração e o desenvolvimento das atividades (P1) e o fato das famílias não disporem de dispositivos eletrônicos que pudessem ser utilizados pelos alunos, assim como de internet com velocidade adequada (P2).

Como último desafio enfrentado, registrou-se a dificuldade para a utilização dos dispositivos eletrônicos como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem por parte dos professores de apoio (P1), dos alunos (P2) e dos familiares (P2).

Olha, eu enfrento um desafio hoje que é a tecnologia, eu tenho cinquenta e quatro anos, eu deveria ser mais descolado como diz o outro, mas eu imagino que a tendência de um ensino híbrido, e o desafio pra mim vai ser a tecnologia [...] (P1).

Ah então às vezes tipo assim, às vezes são as dificuldades aí do estudante de meio tecnológico assim às vezes ele não tem uma internet boa, um notebook bom assim, às vezes é mais meio tecnológico mesmo assim, a dificuldade, e muitas vezes até a família também tem essa dificuldade (P2).

Os resultados indicam obstáculos relacionados com o distanciamento social e o ensino remoto que dificultaram o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos e, especificamente, a atuação dos professores de apoio junto aos alunos com deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado com vistas a analisar a atuação do professor de apoio, no primeiro momento da pandemia de Covid-19, e a articulação do professor de apoio com os familiares e os outros profissionais da escola (professor da sala de recursos, professores regentes, e os próprios professores de apoio) durante o período de ensino remoto.

Para condução do estudo foi realizada a coleta de dados por meio de entrevistas on-line com 11 professores de apoio que atuam em uma cidade do interior do estado do Mato Grosso do Sul. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, a partir de quatro categorias: ações desenvolvidas durante a pandemia; relações; formação continuada durante o tempo de atuação como professor de apoio; e desafios enfrentados na atuação como professor de apoio.

Com relação às ações desenvolvidas, foi possível observar que os participantes fizeram uso de diferentes estratégias para fazer com que o aluno fosse assistido, mesmo durante a suspensão das aulas presenciais: chamadas de vídeos, atendimento por áudio, atividades adaptadas com objetos recicláveis, cópias coloridas, jogos, entre outros. Observou-se também que a relação entre os professores de apoio com os demais professores, assim como com os gestores, apesar de existir e trazer benefícios, não é pautada pelos princípios da abordagem colaborativa, tais como compartilhamento de recursos, responsabilidades e habilidades.

Destaca-se que, apesar dos resultados refletirem a atuação dos professores de apoio em um contexto inédito de ensino remoto, os achados repetem as evidências encontradas por outros pesquisadores que investigaram o papel desempenhado pelos professores de apoio antes da pandemia, quando as aulas ocorriam de maneira presencial: o professor de apoio é o único, ou ao menos o principal, responsável pela escolarização dos alunos com deficiência (REIS, 2020; PICOLINI, 2019; BOAVENTURA JÚNIOR, 2019; FRAGA, 2017; FREITAS, 2013). Durante o ensino remoto, o professor de apoio realizava as adequações, acompanhava as atividades, atendia o aluno em chamada de vídeo, e recebia as devolutivas das APNs. A devolutiva era encaminhada para o professor regente ou de área, e eles atribuíam a nota sem acompanhar o aluno. O relato de desenvolvimento e a construção das atividades se dava a partir do relato da professora de apoio.

Entre os resultados, destaca-se o importante papel exercido pelos professores responsáveis pelas SRM, ao oferecer suporte aos professores de apoio no planejamento e execução de suas atividades. Segundo o relato dos participantes, durante o ensino remoto, os professores responsáveis pelas SRM assumiram integralmente a função de coordenar a equipe de professores de apoio, com adequação de atividades e acompanhamento dos alunos. Verificou-se que o fato desses professores conhecerem todos os alunos, foi um ponto positivo que facilitou as orientações.

A relação professor de apoio/professor de apoio ocorreu de forma tranquila, eles trocavam informações entre si no grupo de *WhatsApp* da escola, compartilhavam fotos das atividades realizadas com os alunos, foi uma relação de colaboração mútua.

Apesar dos entraves na relação com a família no começo das aulas remotas, é possível observar que, assim como a escola se encontrava perdida frente a uma situação jamais vivida como foi a pandemia de Covid-19, a família também não teve suporte. Repentinamente, as crianças deixaram de ir à escola, as professoras começaram a encaminhar as APNs, agendar chamadas de vídeo, e solicitar a realização das atividades enviadas. No caso das famílias em situação de vulnerabilidade, as dificuldades eram ainda maiores. Com toda a família em casa, sem um lugar apropriado para realização das atividades, a invasão de ter alguém em chamada de vídeo com o aluno no ambiente familiar, pais com pouca ou nenhuma instrução acadêmica, na maioria das vezes não conseguiam nem entender o conteúdo para auxiliar o filho, é importante ressaltar que a família fez o que conseguiu com as condições que tinham.

A relação com os professores e os gestores da escola transcorreu normalmente, a gestão trabalhou presencialmente mesmo durante a pandemia, o que facilitou os professores receberem todo o suporte necessário. Devido à relação de proximidade e cooperação estabelecida com os professores responsáveis pela SRM, os professores de apoio não precisavam recorrer diretamente à direção da escola.

Os participantes relataram que o contato com a Secretaria de Educação do município investigado ocorreu por meio de formações continuadas. No entanto, os participantes relataram que as formações voltadas para a área de Educação Especial aconteceram em número reduzido, o que desperta a necessidade de ouvir os professores de apoio, investigar quais as temáticas essenciais e emergentes que podem auxiliar no exercício de sua função.

Durante o período de isolamento, as dificuldades que sempre existiram ficaram ainda mais evidentes, principalmente com relação às famílias mais pobres, que tiveram que mediar

as atividades propostas pela escola durante o ensino remoto em um cenário doméstico de desemprego, insegurança, doença, morte de entes queridos e fome.

O estudo destaca a importância do professor de apoio no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. De acordo com Mendonça (2019), a inclusão escolar necessita de profissionais dispostos a buscar alternativas que promovam a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência na escola regular.

Ainda de acordo com Mendonça (2019), a escola regular precisa de uma transformação no modo de agir e pensar de todos, a escola necessita de pessoas inclinadas a fazer parte dessa mudança e questionar o que já não cabe no ambiente escolar. Não é suficiente trocar os personagens, é necessário repensar as práticas de professores que estão há tanto tempo engessados no conceito de classes e tipos de aprendizagem homogêneos, a escola sempre foi um ambiente heterogêneo e há tempos isso precisa ser repensado.

Como propostas para estudos futuros, destacamos a emergência de desenvolver estudos que investiguem caminhos para implementar a abordagem de colaboração na escola envolvendo os professores de apoio, principalmente pela via do modelo do ensino colaborativo. Conforme descrito no estudo de Zerbato (2014), esse modelo consiste na parceria entre o professor regente e professor de apoio que atuam em colaboração desde a construção do planejamento até a ministração das aulas e adequação de atividades. Nessa perspectiva, ambos possuem autonomia, e a escolarização do aluno com deficiência é de responsabilidade dos dois professores.



## REFERÊNCIAS

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. *Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados*. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2021. 239p. Disponível em: <<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4507>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 03, p. 348-365, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em: 19 de maio de 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011. 229 p.

BEZERRA, Giovani Ferreira [Org]. *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Concepções e práticas*. Campo Grande-MS. Editora: UFMS, 2016. 305p.

BEZERRA, Giovani Ferreira. O apoio pedagógico especializado em classe comum: O caso de Campo Grande - MS como metonímia da precarização na educação especial. *Linguagens Educação e Sociedade*. Teresina-PI, n. 44, jan./abr. 2020. 29 p. Disponível em: <<https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/10165>>. Acesso em: 15 set. 2021.

BOAVENTURA JR, Márcio. *"Sobrou o Apoio!"*: Desencontros na Construção da Profissionalidade docente das Professoras de Apoio. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais-Belo Horizonte. 189p. 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/32665>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

BORGES, Laura; CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maira da. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. *Olhares & Trilhas*, v. 23, n. 2, p. 773–794, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olharetilhas/article/view/60014>>. Acesso em: 19 maio de 2022.

BRASIL. *DECRETO 7.611 DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011*. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2005. 64p.

BRASIL. *Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho 2015*. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)> Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAVALCANTE, Marta Sueli Alves; JIMÉNES Luis Ortiz. *Educação inclusiva em tempos de pandemia*. Anais CONEDU VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Maceió-AL. 15 A 17 out. 2020 1-10 p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68437>. Acesso em: 03 fev. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. et al. *O aluno com deficiência e a pandemia*. Instituto Fabris Ferreira. Presidente Prudente- SP. 2020. Disponível em: <https://www.apmp.com.br/artigos/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia-c-cury-l-a-ferreira-l-g-ferreira-a-rezende/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

DIÁRIO OFICIAL MATO GROSSO DO SUL. *Decreto 15.391*, 16 de março de 2020. Dispõe sobre o início das atividades remotas emergenciais. Campo Grande- MS. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Di%C3%A1rio-Oficial-decreto-15393.pdf>.

ESTEF, Suzanli. *Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente*. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FARGNOLI, Rosane Pimenta. *A gestão de práticas pedagógicas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora- MG. 2013p. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11870>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

FARNOCCHI, Nathalia Galo. *Programa de apoio pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais*. Dissertação mestrado. Universidade de São Paulo- Ribeirão Preto. 163p, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-25102013-180640/>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

FRAGA, Juliany Mazera. *Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da educação especial: práticas pedagógicas inclusivas?* Dissertação mestrado. Universidade Regional de Blumenau-FURB. 107p. 2017. Disponível em: [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2016/362798\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2016/362798_1_1.pdf). Acesso em: 18 de maio de 2022.

FREITAS, Adriana de Oliveira. *Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás*. Dissertação Mestrado. Catalão-GO, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3105/5/Dissertacao%20Adriana%20de%20O%20Freitas.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2019*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar.> Acesso em: 19 mai. 2021.

KARAGIANNIS, Anastasio; STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: S. STAINBACK E W. STAINBACK. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 22-34.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez editora, 2017.

LIMA, Luciene Barbosa Vitor. *O atendimento educacional especializado na pandemia de covid-19: práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais*. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Dourados-MS, 2021. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

LIMA, Luciene Barbosa Vitor, SILVA, Aline Maira da, REBELO, Andressa Santos. O atendimento educacional especializado na pandemia de covid-19: práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais. *Revista Cocar*, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4490>. Acesso em: 19 de maio de 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 34, 2021, p. 262-280. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt>. Acesso em: 01 de set. 2021.

MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes et al. Saúde mental na pandemia de Covid-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. *Debates em Psiquiatria*, São Paulo, p. 46 - 68, 2020. Disponível em: <http://abpbrasil.org.br/pcabp/saude-mental-na-pandemia-de-covid-19-consideracoes-praticas-multidisciplinares-sobre-cognicao-emocao-e-comportamento/>. Acesso em: 19 de maio de 2022.

MATO GROSSO DO SUL (MS). *A História de MS*. 2016. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/a-historia-de-ms/>. Acesso em: 09 de ago de 2021.

MEC. Ministério da Educação. Resolução nº 2. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – MEC: SSEEP*, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*, p. 60-83, 2017.

MENDONÇA, Ana. Abadia dos Santos; NETO, Wenceslau Gonçalves. Educação inclusiva: a atuação do professor de apoio. *Pótesis Pedagógica*. Catalão-GO. v. 17 p. 111–125. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rppoi.v17i1.57909>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MUSTAFA, Zeina Hassen. *Desafios da pesquisa qualitativa: Questões, reflexões e uma nova proposta metodológica*. Porto Alegre: Liro, 2011. 102 p.

PADILHA, Adriana Cunha. *O trabalho de professores de Educação Especial: Análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo*. Tese doutorado. São Carlos- UFSCAR. 205p 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2900>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

PRADO, Daniele Nunes Martins. *Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina- PR. 162p. 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000213976>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia. *Trajetória formativa/ profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência*. Dissertação mestrado. Universidade Federal de Goiás- campus Catalão. 150f. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9404>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

REIS, Andréa Silva Adão. *Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio*. Dissertação mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora- MG. 174 p 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11668>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Rev. Práxis Educativa*, Paraná, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>>. Acesso em: 18 jan 2021.

SOUZA, Flávia Faissal; DAINÉZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar da escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Rev. Práxis Educativa*, Paraná. v. 15. p. 1-15. 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>>. Acesso em: 18 jan 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. Tese de doutorado. São Carlos- UFSCAR. 216p. 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1346303](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1346303)>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

ZERBATO, Ana Paula. *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino*. Dissertação mestrado. São Carlos- UFSCAR. 134p. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “O atendimento educacional especializado durante a pandemia de COVID-19: atuação do professor de apoio”, desenvolvida por Viviane Oliveira Santos, discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob orientação da Profa. Dra. Aline Maira da Silva.

O principal objetivo deste estudo é descrever e analisar a atuação dos professores de apoio durante a pandemia de Covid-19. A fim de que essa pesquisa se efetive, necessitamos da sua colaboração. Por esta razão, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar do estudo.

Você foi selecionado, porque atende os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, que são: professor (a) de apoio que atua no ensino fundamental I; ter atuado como professor de apoio no ano de 2020, durante a suspensão das aulas presenciais.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo a sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha. Caso queira participar, a entrevista será realizada de maneira remota pelo aplicativo *Google Meet* e terá duração de 30 minutos em média. A data e horário serão agendados de acordo com a sua disponibilidade.

Em caso de desconforto ou constrangimento de qualquer natureza, a coleta de dados será prontamente interrompida. O participante tem o direito de não responder as perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza.

Destacamos que sua participação trará benefícios importantes para ampliação dos conhecimentos a respeito das estratégias de ensino utilizadas junto ao aluno com deficiência. Como devolutiva aos participantes, será realizado um curso de formação ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva - GEPEI, juntamente com os professores participantes.

A pesquisadora compromete-se em assumir o ressarcimento de despesas em caso de gastos do (a) participante decorrentes da sua participação na pesquisa assim como o ressarcimento das despesas caso haja algum desconforto de origem física ou psicológica.

A pesquisadora garante indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa ao (a) participante.

Deixando claro o total sigilo e privacidade quanto a sua identificação, e que este estudo visa, sobretudo, trazer benefícios aos participantes da pesquisa e aos alunos com deficiência.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de dissertação de mestrado e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Em todas as publicações, será garantido sigilo à identidade dos participantes.

Esse termo será formulado em duas cópias e você receberá uma cópia deste no e-mail cadastrado, na qual consta dados para contato com a pesquisadora e sua orientadora, podendo, a qualquer momento, entrar em contato para retirar dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

---

Viviane Oliveira Santos (Pesquisadora)  
Telefone:  
E-mail: viviolisantos27@gmail.com  
Endereço:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Maira da Silva (Orientadora)  
Telefone:  
E-mail:

Por fim, eu \_\_\_\_\_,  
portador do CPF \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, declaro  
que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em  
participar.

Dourados- MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Participante

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR DE APOIO

#### PARTE I - Dados de identificação

- 1 - Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )
- 2 - Ano de nascimento:
- 1- Qual sua formação acadêmica?
- 2- Há quanto tempo atua na área da Educação?
- 3- Qual o tempo de atuação como professor de apoio?
- 4 – Você atua como professor de apoio em qual nível/etapa de ensino?
- 5 – Sua atuação como professor de apoio é direcionada ao aluno com qual tipo de deficiência?
- 6 – Qual é o seu regime de trabalho (carga horária)?

#### PARTE II – Atuação como professor de apoio durante o período de pandemia de Covid-19.

- 1 - Quais ações você tem desenvolvido como professor de apoio? (estratégias, tipos de atividades, meio de entrega e acompanhamento das atividades, materiais utilizados, frequência de entrega das atividades)
- 2 - Como tem sido a sua relação com o professor regente?
- 3 - Como tem sido a sua relação com o professor responsável pela sala de recursos multifuncionais?
- 4 - Como tem sido a sua relação com os gestores da sua escola?
- 5 - Como tem sido a sua relação com os gestores da Secretaria Municipal de Educação?
- 6- Foi ofertada formação continuada? Em caso afirmativo, como ocorreu essa formação?
- 7 - Você tem recebido apoio e/ou orientação para planejar e/ou realizar as estratégias e atividades junto ao aluno com deficiência?

8 - Você tem mantido algum tipo de relação com os familiares dos alunos com deficiência? Em caso afirmativo, como é essa relação?

9 - Quais as dificuldades encontradas na sua atuação como professor de apoio?