

CELI CORRÊA NERES

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul e Professora do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: [celi@uemms.br](mailto:celi@uemms.br).

LUCIMAR DE LIMA FRANCO

Mestranda pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e professora da Rede Municipal de Educação em Campo Grande-MS e da Rede Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul. E-mail: [lu.caju@yahoo.com.br](mailto:lu.caju@yahoo.com.br).

## O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

### RESUMO

Este estudo analisa a atuação de professores regentes e do professor especializado na escolarização de estudantes com deficiência. Pautou-se em observações e entrevistas semiestruturadas, pontuando aspectos da relação educativa, instrumentos de mediação e espaço físico de escolarização de um estudante com deficiência. As análises apontaram a necessidade de se repensar o papel do professor especializado para atuar como apoio ao professor regente, e não apenas no atendimento ao estudante com deficiência. Concluímos que nas (re)ações dos professores predominam concepções de que a escolarização desses estudantes compete ao professor especializado, revelando que não assumiram como seus todos os estudantes.

**Palavras-chaves:** Professores Regentes. Professores Especializados. Estudante com Deficiência.

THE TEACHER AND THE SPECIALIZED PEDAGOGICAL ASSISTANT: THEIR (RE)ACTIONS WHEN FACED WITH A STUDENT WITH SPECIAL NEEDS

### ABSTRACT

This study analyses the practices of teachers and the assistant teacher specialized in the schooling of students with special needs. It was based on observations and semi-structured interviews, signaling aspects concerning the educational relationship, mediational instruments and the schooling physical space of a student with a disability. The analyses pointed out the need to rethink the role of the specialized teacher so that they can act supporting the teacher and not only in the care of students with special needs. We conclude that in the (re)actions of the teachers it is possible to observe a predominance of the conception that the schooling of these students is the task of the specialized teacher, revealing that the teachers did not embrace all the students as theirs.

**Keywords:** Teachers. Specialized Teachers. Student with special needs.

LE SPÉCIALISTE REGENT PROFESSEUR ET AUXILIAIRES DE L'ENSEIGNEMENT : L'ÉTUDIANT AVANT L'ACTION HANDICAPÉE

### RESUMÉ

Cette étude analyse la performance des enseignants spécialisés dans l'éducation des élèves handicapés. Cette étude porte sur des observations et des entretiens semi-structurés, les aspects de la relation éducative, des outils de médiation et de l'espace physique de la scolarité d'un élève handicapé. L'analyse a souligné la nécessité de repenser le rôle de l'enseignant spécialiste pour servir de support à l'enseignant titulaire, non seulement au un apui spécifique a l'élève handicapé. Nous concluons que dans l'action et la réaction des enseignants, prédominent la conception que dans la scolarité de ces étudiants, il relève de l'enseignant spécialisé la tâche de s'occuper des élèves handicapés.

**Mots-clés:** Enseignants délégués syndicaux. Des enseignants spécialisés. Étudiant handicapé.

## **INTRODUÇÃO**

Atualmente, o papel do professor da educação especial tem sido fundamental na inclusão escolar, ao considerar que este possibilita o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino comum por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em contrapartida, diante das atuais orientações das políticas educacionais em curso, as quais estabelecem que todos os estudantes devem frequentar a escola, o professor regente assume relevante papel. Santarosa e Heindrich *et al.* (2004, *apud* ZANATA, 2004, p. 41), pontuam que, na etapa preliminar do processo de inclusão escolar desses estudantes “[...] quem recebe o impacto de pronto é o professor que se sente despreparado para desenvolver um trabalho de qualidade com todos os seus alunos”. Portanto, o trabalho do professor regente tem-se constituído em um desafio que vai além da sua formação, de forma a aprimorar suas práticas e estabelecer articulação com outros profissionais da educação especial.

Diante disso, buscamos apresentar alguns aspectos das práticas de professores comuns e especializados na escolarização de um estudante com deficiência. Neste estudo, o professor especializado investigado, denomina-se Auxiliar Pedagógico Especializado (APE) e atua com o professor regente na sala de aula, conforme a Resolução da Semed nº 154/2014.

Conforme a referida Resolução, cap. III, art. 23, o APE deve

[...] viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas, [...] planejar, juntamente com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada [...]. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 4).

As análises centraram-se em aspectos da relação didática de 11 professores regentes e APE e das mediações didáticas na escolarização de um estudante com deficiência do 9º ano do EF II, subsidiadas pela categoria histórica “Organização do Trabalho Didático”, proposta por Alves (2005). Segundo o autor, são três

[...] os elementos constitutivos de nossa acepção de organização do trabalho didático. É pacífico [...] o fato de ser uma relação que coloca, frente a frente, o educador, de um lado, e o (s) educando (s), de outro. E se realiza com a mediação de instrumentos didáticos [...] no âmbito de um espaço físico. (p. 1).

Para tanto, elencamos 3 eixos de análises, a partir da categoria Organização do Trabalho Didático, a saber: I. Espaço Físico de escolarização do EA, II. Relação Educativa (Professores Regentes/APE/EA) e III. Instrumentos de mediação didática.

Utilizou-se a denominação “EA”, para preservar a identidade do estudante e denominações para os professores regentes, professor especializado e aulas dos componentes curriculares descritas abaixo:

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

<b>Professores Regentes/ APE/ Aulas dos Componentes Curriculares</b>
Professor de Língua Portuguesa (LP)/ Aula de Língua Portuguesa (ALP)
Professor de Matemática (PM)/ Aula de Matemática (AM)
Professor de Aplicações Matemáticas (PAM)/ Aula de Aplicações Matemáticas (AAM)
Professor de Literatura (PL)/ Aula de Literatura (AL)
*Professor de Língua Inglesa I e II (PLI I-II)/ Aula de Língua Inglesa I e II (ALI I-II)
**Professor de Química (PQ)/ Aula de Química (AQ)
**Professor de Física (PF)/ Aula de Física (AF)
Professor de Geografia (PG)/ Aula de Geografia (AG)
Professor de História (PH)/ Aula de História (AH)
Professor de Educação Física (PEF)/ Aula de Educação Física (AEF)
Professor de Arte (PA)/ Aula de Arte (AA)
Auxiliar Pedagógico Especializado (APE)

Nota: \*Os componentes curriculares Língua Inglesa 1 e 2 são ministrados pelo mesmo professor. \*\*Os componentes curriculares química e física são ministrados pelo mesmo professor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

## **REVELAÇÕES DA PESQUISA**

### **EIXO I: ESPAÇO FÍSICO DE ESCOLARIZAÇÃO DO EA**

A despeito de estar inserido na sala comum com os demais estudantes, o espaço físico ocupado pelo EA e APE pareceu-nos peculiar: sentavam-se ao fundo da sala em todas as aulas. Freitas (2013, p. 94), ao investigar a atuação dos professores de apoio à inclusão e os indicativos do ensino colaborativo, observou que esses profissionais ficavam ao final da sala, sendo este “[...] um lugar quase invisível, para não atrapalhar as explicações oferecidas aos demais alunos, o que ele não aprender, o professor de apoio poderá ensinar”.

Essa disposição estabelecida e naturalizada pelos professores regentes e especializados, estudantes comuns e com deficiência acentua o distanciamento desses agentes, perpetuando atuações paralelas no mesmo espaço físico, percebida nesse estudo, considerada natural pelo PH que, ao relatar sobre a sua interação com o APE assevera que esta é excelente: “Ela [APE] não chega atrapalhar meu trabalho, nem eu vou atrapalhar o dela [...]”.

O EA não frequenta as AL e ALI 1 e 2, portanto, a sala de aula não se configura como espaço de escolarização e proposições de atividades. Observamos que a realização dessas atividades e avaliações ocorrem em outra aula e/ou em outro ambiente da escola com o APE. Ressaltamos que há questões que fogem das atribuições dos professores, como o fato de o EA não frequentar algumas aulas e precisar sair antes do término de outras devido ao horário de seu transporte. Nesse processo, os professores tomam atitudes desorientadas, que comprometem a participação do EA, questões ainda, não esclarecidas nas políticas públicas.

Nas AAM percebemos que o instrumento de mediação que o PAM utiliza não contribuiu para que a sala de aula comum seja apropriada. O PAM faz simulados e necessita de silêncio, e como o EA tem limitações na fala, precisa falar várias vezes e alto para ser entendido pelo APE. Além

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

disso, seus conhecimentos não condizem com o exigido, portanto, EA e APE realizam atividades mais simples em outro ambiente. Conforme o APE, o EA

[...] não tem condições de participar [...] primeiro por não possuir [...] esse conteúdo básico e outra porque [...] as respostas dele são oralizadas [...] sempre que tem que fazer prova, tem que sair com ele da sala[...]. (APE)

São situações às quais a escola não apresenta soluções condizentes com as orientações legais acerca da inclusão escolar, isso nos traz a resposta concreta de que nossas escolas não realizam a integração, nem tampouco a inclusão, pois nem a escola, nem as metodologias estão sendo pensadas para receber e acolher esses estudantes.

Considera-se primordial a participação do professor nas escolhas de estratégias, que nem sempre se conquistam em curto prazo. Dessa forma, o professor não poderá:

[...] deter-se apenas no cumprimento rígido da rotina, mas deverá ser reflexivo e criativo, sabendo trabalhar com a imprevisibilidade e a diversidade [...] é fundamental que o professor tenha acesso a teorias que fundamentem seu trabalho [...]. (MORAIS *et. al* 2004, *apud* ZANATA, 2004, p.42-43).

No contexto das AG, o PG entende que a sala de aula não é privilegiada como local para o EA desenvolver as atividades propostas, ao afirmar que para realizar as atividades propostas “[...] ele [EA] tem que levar um tempo, para falar, para racionar, muitas vezes ele (EA) tem que ir para fora [...] tem barulho na sala, não dá para ele ficar legal”. O PG considera que a configuração da sala de aula, não contribui para a aprendizagem do EA.

Da mesma forma, observando aspectos do espaço físico de aprendizagem nas AM, percebemos que no mesmo local ocorrem atuações e responsabilidades paralelas. Ao iniciar a aula, o PM propôs exercícios sobre triângulos. O APE estava ao fundo, conversando com o EA sobre rotina, utilizando o calendário em detrimento da dificuldade com os conteúdos.

Diante das dificuldades do EA em acompanhar certos conteúdos, é necessário o diálogo entre os docentes acerca de como seria possível propor atividades para o EA, “[...] de forma que os fazeres e saberes, [...] possam se complementar na busca pelo desenvolvimento tanto dos alunos com Def/NEE como dos demais.” (HONNEF, 2014, p.15).

A aquisição de conhecimento das pessoas com deficiência dá-se de formas e tempos diferentes e o que é ensinado na escola está pré-definido nas diretrizes. Entretanto, “[...] o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e onde ensinar são questões que devem perpassar o planejamento do professor, mas em decisão coletiva da escola” (SOUSA, 2008, p.120).

Nas AEF, os espaços de aprendizagem variaram entre sala de aula e quadra. Tendo em vista as limitações do EA, o PEF afirmou que estava

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

adaptando um esporte denominado “boxa”<sup>1</sup> para contemplar a sua participação nas aulas e ainda que realizava exercícios de alongamentos.

Ao considerar aspectos de espaço físico e realizações de atividades nas AQ-F, o PQ-F afirmou que estas são realizadas “na sala de aula. [...] todo mundo junto, interação [...]”. Nesse contexto, a sala de aula é enfatizada como local de aprendizagem do EA e demais estudantes.

O PQ-F privilegia o laboratório de ciências para explanar as aulas de forma concreta,

[...] ele [EA] não pode montar o experimento, mas ele está [...] sempre acompanhando visualmente, a única coisa que ele conseguiu tocar foi um modelo de átomo, [...] a gente ajudando e segurando, então a parte de toque, de sentir textura, [...] é mais complicado. (PQ-F).

Diante das limitações do EA com os conteúdos nas AQ-F, o professor possibilitou a participação deste em ambientes que privilegiam instrumentos concretos de aprendizagem.

No contexto das AA, percebeu-se que a dinâmica do PA contribuía para que a organização física da sala se diversificasse, tanto nas disposições da sala, quanto nos recursos e materiais utilizados pelo PA. As diversificações de estratégias ampliaram as possibilidades de participação do EA e demais estudantes, bem como a forma de avaliação dos professores.

Percebemos que o PH não considera a sala de aula como espaço físico central para o aprendizado do EA, indicando apenas alguns momentos na sala comum como essenciais,

[...] essa questão de colocar alunos com deficiência em sala de aula, deveria ser muito repensada [...] esses alunos deveriam ter um espaço, [...] eles deveriam participar de determinados momentos em sala de aula, [...] assistir um filme [...] aula de educação física [...] intervalo [...] mas dentro de sala de aula, eu acredito que é um desrespeito com o nível cognitivo dele (PH).

Esses relatos reforçam a ideia instaurada ao longo da constituição da educação das pessoas com deficiência, com enfoques assistenciais, a inserção para conviver em sociedade, participando de atividades simples, secundarizando a escolarização, em que se valorizam todos ambientes, exceto a sala de aula, todas as atividades escolares, exceto as acadêmicas.

Tais concepções são reveladas nos estudos de Capellini (2004). Ao investigar o ensino colaborativo nos processos de inclusão escolar, os professores, conforme a autora, “[...] tinham uma abordagem educativa internalizada de que o aluno, devido às suas deficiências, necessitava de ensino especial sempre e que este teria melhor desempenho se inserido num ambiente onde todas as crianças tivessem dificuldades [...].” (CAPELLINI, 2004, p. 209).

1. Esporte adaptado, praticado com uma bola, o qual o PE adaptou, utilizando cano de PVC, para que o EA pudesse se orientar e jogar.

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

Aspectos sociais e assistenciais são centrais nos discursos sobre inclusão escolar, refletidos nas práticas docentes. Isto é percebido quando o PH ressalta os processos avaliativos do EA, “[...] mas dele [EA] estar na escola é muito mais social do que para aprendizado [...]”. Considera-se que os estudantes com deficiência têm especificidades na aquisição de conhecimento e não assimilam na íntegra os conteúdos comuns, devendo ser avaliados conforme seus níveis de conhecimentos, com vistas a implementá-los.

*A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* orienta que as escolas devam garantir o “[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...].” (BRASIL, 2008a, p. 14).

Esses propósitos poderão ser alcançados quando os professores privilegiarem a sala de aula como local de aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os com deficiência. Por sua vez, a escola precisará oferecer a esses profissionais condições para que desenvolvam suas práticas pedagógicas em favor da inclusão escolar desses estudantes.

#### EIXO II: RELAÇÃO EDUCATIVA (PROFESSORES REGENTES/APE/ EA)

As AL e ALI 1 e 2 são aulas que o EA não frequenta por serem uma vez por semana e no último tempo. Observamos o enfoque na atuação do APE e, embora os professores regentes atribuam notas, não têm muito contato com o EA.

Quanto à relação professor regente/APE, embora o EA não frequente as aulas e as mediações fiquem por conta do APE, observamos o reconhecimento das especificidades do EA, quando a PL afirma que, “[...] as vezes que nós conseguimos sentar para conversar [...] nós passamos para a parte da educação especial [...] a ideia de procurar esses vídeos [...] dinâmicos para ele, porque só é dessa forma que ele consegue realmente dar uma devolutiva.”

Acerca dos encaminhamentos pedagógicos e didáticos do EA, o PL relata que há: “[...] um contato maior no momento do conselho de classe [...] de identificar o que ele [...] está conseguindo aprender.”

Percebemos contradições no relato do docente, no Conselho observamos a ênfase nos resultados. Ao mencionar o nome do EA, a nota 6,0 e 7,0 foi unânime em todos os componentes e um comentário da diretora: “é o último ano dele aqui [...]”, nada que ressaltasse a aprendizagem do EA. As notas se contradizem com os rendimentos nas análises dos componentes curriculares. Pressupõe-se que não houve referência às práticas que fizeram chegar a esses resultados, sendo suficientes para a aprovação do EA.

Quanto aos aspectos da relação didática entre PLI e 2 e APE, percebemos esforço maior do segundo, confirmando-se no relato do PLI 1 e 2 ao afirmar que o APE “[...] sempre acaba buscando meios para assistir ele [EA], [...] que é exatamente a função dela [...]”, reforçando a responsabilização do APE. O que já fora evidenciado em Anjos, Andrade e

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

Pereira (2009), ao discutirem a inclusão do ponto de vista dos professores, concluíram que:

A expectativa mais evidente com relação ao trabalho do professor que cuida do AEE [...] salas multifuncionais ou [...] professor itinerante, é que ele trate apenas das questões referentes à educação dos alunos com deficiência. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA 2009, p. 126).

Ao discorrer sobre as interlocuções, o PAM não aponta suas práticas como relevantes no escolarização do EA, ressalta atuações paralelas, com a justificativa de que os conhecimentos do EA não estavam de acordo com os exigidos pela etapa escolar: “Acabam sendo duas linhas, pelo motivo da dificuldade do aluno[...] acaba aplicando [...] dois planejamentos [...]” (PAM) Quanto a responsabilidade no processo escolar do EA, persiste o enfoque da atuação do APE, o PG parece considerar seu trabalho como um apoio ao APE, ao afirmar:

Eu acho que o professor, regente [...] e o professor acompanhante são responsáveis, o outro ainda muito mais, que o outro que está [...] sentindo a necessidade mais premente dele [EA] e eu quando tem uma coisa que [...] ele não entende, pede para eu dar uma clareada [...]. (PG).

O exposto evidencia que a atuação do APE é central para que o EA apreenda os conteúdos, ao afirmar que o APE, “[...] tem que ter um pouco de conhecimento de todas as disciplinas e eu vou lá e dou a minha aula, [...] ela tem que ter o conhecimento de geografia, de matemática, de português [...]” (PG).

A educação inclusiva advoga pela participação e progressão de todos, portanto, o papel do professor comum é fundamental. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 39) asseveram que a inclusão escolar impõe ao professor desafios, por isso, “[...] ele vai demandar de apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas [...]” Quanto à relação educativa com o APE, o PEF destacou que as práticas pedagógicas são definidas da seguinte forma:

[...] a gente conversa, tanto é que foi numa dessas conversas que ela [APE], falou que o L. estava regredindo na questão motora [...]. Justamente por não ter esse acompanhamento no contraturno [...]. A gente vê aqui na escola que, no caso a S. que acompanha, [...] nós em sala também, [...] mas, se a família não tiver envolvida, [...] o aluno [...] não vai progredir. (PEF).

O PEF enfatiza o papel da família e do profissional especializado na escolarização do EA, incluindo-se nesse contexto. Embora esses agentes serem indispensáveis, não se pode desconsiderar o contexto social que se insere. Barros (2016, p. 107) considera que apesar de ser fundamental a presença dos profissionais especializados, não podem ser “[...] substitutivos

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

ao envolvimento de toda a escola e de políticas públicas que efetivamente minimizem as mazelas sociais que refletem no cotidiano escolar”.

A relação didática entre PM e APE, embora apresente disparidades e certo comodismo do PM quanto ao trabalho diferenciado diante dos estudantes com deficiência, o PM reconhece a diversidade, ao afirmar que se formos:

[...] pensar no aluno especial ou não [...] todo mundo peca [...]. Você faz um planejamento pensando [...] numa sala homogênea, [...] colocam dois, três alunos com laudo numa sala de trinta [...] três aulas [...] por semana. [...]. Você mastiga o conteúdo [...] não está certo. Inclusão é só no papel [...]. (PM)

O PM reconhece que a inclusão escolar não ocorre como prevista e aponta aspectos que justifica o insucesso, evidenciando o que apontaram Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 63), que há “[...] um consenso que o sistema educacional e as práticas pedagógicas têm de ser reestruturados para atender as novas demandas [...]. Evolui-se nas concepções, porém a escola tradicional com sua estrutura física, humana e profissional ainda não foi modificada”.

Acerca de um trabalho conjunto, tendo em vista a inclusão escolar, Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) apontam o ensino colaborativo como modelo “[...] de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.”

No que tange às abordagens didáticas com o EA, o PQ-F afirmou que tenta adequar os conteúdos às suas necessidades educativas especiais, [...] com coisas visuais, trabalho muito laboratório com experimentos científicos [...] eu sempre troco informação com a professora dele, e tudo é levado em consideração [...]. (PQ-F).

No tocante às definições das abordagens com o APE, embora aconteçam nas aulas e intervalos, parecem dar-se de forma tranquila. Conforme o PQ-F, “[...] uma semana antes, a gente discute mais ou menos qual que vai ser o assunto trabalhado [...].”

Mesmo sem dispor de tempo para planejar juntos, os relatos do PQ-F revelaram possibilidades para estabelecer um trabalho articulado. Observamos aspectos do ensino colaborativo, em que professores do ensino comum e especial trabalham colaborativamente, apontados por Gately e Gately (2001, *apud* Vilaronga, 2014, p. 133) como um processo que passará por estágios até atingir o nível de colaboração, a saber, “[...] o inicial (criação de tentativas para estabelecer o relacionamento) e o de comprometimento ([...] abertura para diálogo, construção de nível de confiança necessário para a colaboração).”

No contexto das AA, percebemos consonância entre os professores, há combinados na tentativa de atender o EA, mesmo que sejam durante as aulas e intervalos. Ao discorrer sobre a atuação com o APE, o PA revelou certa articulação nas práticas, “[...] a gente trabalha bem, quando eu tenho

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA



uma ideia diferente, eu falo com ela [APE], [...] porque ela trabalha melhor nessa parte, [...] de adaptar atividade para ele [EA], [...].” (PA).

O PH enfatiza a dificuldade em estabelecer relação educativa com o EA, bem como obter o seu “protagonismo”, contudo, centraliza a atuação do APE. Torna-se difícil obter “protagonismo” do EA quando se enfatiza a atuação do APE, tornando-o, segundo Capellini (2004, p. 210), “expectador”. A autora pontua que: “[...] muitas escolas comuns se limitam a inserir o aluno na sala, [...] sem receber atenção e a estimulação que lhe são necessárias para o desenvolvimento intelectual e social.”

O PH caracterizou a interlocução com o APE como “boa e satisfatória”, embora os relatos revelassem atuações paralelas, ao ressaltar os procedimentos de mediações com o EA, “[...] todas as aulas [...] eu dou um texto separado para ele [EA] é excelente a interação [...] ela não chega atrapalhar meu trabalho, nem eu vou atrapalhar o dela [...]” (PH).

A interlocução entendida como “satisfatória” não prevê interações com o APE, o PH descreve as práticas paralelas, considerada natural, sem percebê-la como parte do processo de inclusão escolar. Tal atitude foi percebida nos estudos de Anjos, Andrade e Pereira (2009) ao analisarem os discursos dos professores sob o ponto de vista da inclusão escolar, acerca das expectativas que estes têm do professor especializado, constataram que:

O não-dito, mas evidente, é que há expectativa de que tal acompanhamento não interfira na ação dada como própria do professor de sala comum: aquela que se refere aos alunos “sem deficiência”. Espera-se que assessorie “de fora” [...]. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 126).

Nas ALP, a articulação entre o PLP e APE se apresenta de forma satisfatória, destacamos uma atividade, citada pelo APE, a PLP ia fazer um trabalho escrito e indagou:

[...] como que eu posso inserir ele [EA]?” Eu falei: “[...] Ele é muito bom na interpretação” [...]. Ela já deu a ideia, “Vamos fazer um debate? [...]”. O professor porque ele tem o saber [...] da matéria, [...] a gente já tem esse olhar [...] para educação especial [...] você tem que unir [...]. (APE).

As considerações do APE mostram indícios de colaboração e a importância da junção de esforços. Como pontuam Almeida e Machado (2010, p. 345), “[...] cada vez mais se tem trabalhado o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes [...] para melhorar a escolarização de todos os alunos.”

Quanto à comunicação com os professores o APE relatou que acontece nos intervalos, planejamentos e com frequência nas aulas, em decorrência de incompatibilidade de horários. Portanto, há esforço do APE em questionar os professores e adaptar as atividades para o EA.

O fato de compor os serviços da educação especial, este profissional carrega responsabilidade maior pelo atendimento do estudante com

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

deficiência. Os relatos do APE revelaram que os professores não assumiram esses estudantes como seus.

Observamos que não há reciprocidade da parte dos professores, dificultando as práticas articuladas. Embora o APE reconheça a importância da comunicação com os professores regentes, afirma que estes têm a “[...] especificidade da matéria [...] e a gente com esse olhar para educação especial [...] tem que ter a troca, [...] porque o aluno é de todos [...].” (APE).

Esse sentimento de pertença dos professores regentes não se sobressai devido ao fato de no seu dia a dia não ter condições concretas para fazer diferente. Não há espaço e tempo para dialogarem e trabalharem de forma articulada como prevê as orientações.

Concluímos esse eixo de análise com os conceitos do ensino colaborativo de Capellini e Mendes (2008, *apud* Vilaronga, 2014), postularam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais de educadores, para [...] desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam responsabilidades [...]. (CAPELLINI; MENDES, 2008 *apud* VILARONGA 2014, p. 105).

### EIXO III: INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Embora o EA não frequente as AL, observamos instrumentos de mediações utilizados nessas aulas, até porque é necessário atribuir-lhe nota. Contudo, o PL ressalta que “[...] tenta passar bastante filme, procuro as atividades que tenham alguma coisa em relação a vídeo para que ele possa assistir, ouvir e tentar produzir alguma coisa [...].”

Quanto às ALI 1 e 2, conforme já mencionado, o EA não as assiste, portanto, o PLI 1 e 2 sente-se desobrigado em propor atividades, exceto as avaliações, conforme o professor: “[...] é um horário que ele não assiste a minha aula, logo eu não tenho que adaptar o meu planejamento por conta disso. [...] A única adaptação que eu faço é nas avaliações”.

É central o enfoque nos conteúdos previstos no currículo escolar, ao que parece, sem adaptações, ao EA é dado um parecer de fracasso, restando-lhe apenas a socialização no grupo, privando-o dos conhecimentos acadêmicos.

Corroboramos com esse entendimento Freitas (2013, p. 83), ao ressaltar que com a homogeneização escolar “[...] a exclusão é internalizada. Os alunos permanecem na escola sem desenvolver as aprendizagens desejadas, ficam à margem do ensino-aprendizagem e ainda é atribuído ao sujeito (próprio aluno) a responsabilidade pelo seu fracasso.”

O relato do PLI 1 e 2 revelou uma sequência fechada de procedimentos didáticos ao citar uma atividade, excluindo a participação do EA: “[...] são atividades que os alunos vão usar o dicionário, sentar [...] em grupo, vão se ajudar, [...] fazer uma tradução, completar uma folha, tem toda uma sequência nisso, que a condição dele não permite que ele faça.”

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

Quanto ao modelo cristalizado de avaliação aos estudantes com deficiência, as escolas “[...] a fazem da maneira tradicional, [...]. Ou seja, os alunos com necessidades especiais inseridos nas escolas regulares são avaliados em comparação às crianças com desenvolvimento típico.” (MARTINS; SIPES, 2014, p. 43).

Nas AAM, o instrumento de mediação central é o simulado. Segundo o PAM, “toda aula tem um simulado, numa aula a gente aplica, na outra a gente corrige [...]”, o EA não os realiza, porque seus conhecimentos não estão de acordo com o nível exigido na etapa escolar.

A organização das etapas escolares por nivelamento, assim como a dinâmica das AM, no contexto analisado, mostraram-se excludentes e impossibilitaram a participação do EA. Assim, é necessário que a escola repense o currículo e a aprendizagem “[...] a partir das inovações metodológicas e didáticas na sua organização das turmas, dos tempos e dos espaços [...] com vistas a atender crianças e jovens provenientes de cultura cada vez mais diversificadas [...].” (JESUS, 2009, *apud* CRIPPA, 2012, p. 80).

Segundo o PAM, devido às defasagens do EA, são propostas atividades mais simples, como “[...] calendário, de dia, do mês, [...] reconhecer as notas do sistema monetário brasileiro, o dinheiro, entendeu? São problemas assim [...] que ele utiliza no dia a dia.” Essa prática, conforme Neres (2015, p. 21), “revela a ineficácia das práticas pedagógicas, contribuindo, dessa forma, para reafirmar a deficiência e não para a sua superação.”

As atividades e avaliações realizadas pelo EA nas AG são as mesmas que os estudantes comuns fazem, diferenciando apenas na quantidade. De acordo com o PG,

[...] as atividades, a professora, pega comigo e ela vai falando com ele e ele vai dando as respostas para ela, e ela que escreve, geralmente [...] duas, três questões dependendo da quantidade que a sala faz para que dê tempo de ele fazer, porque ele tem que levar um tempo, para falar, para racionar [...]. (PG).

Destacamos dois instrumentos utilizados pelo PEF com o EA: exercícios de alongamento, considerando que o EA é paralisado cerebral e cadeirante, e a prática da “boxa”.

Assim como nas AAM, os conhecimentos do EA não correspondem aos exigidos nas AM, portanto, os instrumentos de mediação desse componente curricular privilegiam os conceitos básicos da matemática. Segundo os relatos do APE, o EA, “Não tem [...] aqueles conceitos básicos, [...] de base decimal, reconhecimento de números [...] os conteúdos do 9º ano são muito complexos, então, não tem como ele acompanhar a turma.” (APE)

Depreendemos que na falta do que propor ao EA, talvez devido às defasagens em matemática, o APE preocupou-se em trabalhar conteúdos pertinentes à aprendizagem. Percebemos que houve um direcionamento do professor especializado para os conteúdos que o EA não domina, portanto, o APE assume o atendimento e escolarização do EA.

Ao investigar a relação de intérpretes de Libras e professores que atuam com estudantes surdos em sala de aula, Oliveira (2012, p.

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

105-106), pontuou situações didáticas que os intérpretes “[...] se sentiram responsáveis pelas dificuldades e incompreensões dos alunos surdos, assumindo para si a tarefa de ensinar, procurando formas alternativas de ‘passar’ os conteúdos e assumindo, de certa forma, o papel que seria dos professores.”

Os instrumentos de avaliação considerados pelo PM com o EA resumem-se em atividades orais. Conforme o PM: “[...] prova escrita eu não dou [...]. Ele é avaliado na questão oral, [...] nas perguntas que ele faz, que a S. (APE) faz [...]”. O PM acrescenta que não é necessário realizar as provas formais, pois o estudante: “[...] já tem o registro do portfólio<sup>2</sup>, as atividades são [...] colocadas ali, é feito o relatório de cada atividade [...].”

A análise dos instrumentos de mediação utilizados no contexto das AQ-F demonstrou que prevalecem os recursos audiovisuais, conforme a exemplificação do PQ-F houve:

[...] uma atividade de trânsito, eu mostrei os impactos de acidentes, [...] tanto é que depois com a ajuda dela [APE] [...] ele fez uma produção muito boa, [...] pegou a parte da velocidade da física, [...] associou isso à lei de Newton, né? Então achei, assim espetacular [...] claro que dentro do limite dele [...]. (PQF),

Depreendemos da abordagem utilizada pelo PQ-F uma resposta de apreensão do EA diante da atividade proposta, ou seja, a partir da mediação do PQ-F e apoio do APE houve sistematização de conhecimento, dentro das possibilidades do EA.

A surpresa do PQF com a resposta do EA aponta para o fato de que alguns sentimentos fazem parte das re(ações) dos professores: ora se surpreendem com a capacidade do estudante em realizar algo, engrandecendo-o em algo natural; às vezes duvidam de sua capacidade; ora apontam incapacidade. O que pode rotulá-lo, ao invés de fazê-lo sentir-se parte do contexto.

No contexto das AA, observamos consonância entre o PA e o APE numa atividade de pintura, em que delimitaram a moldura com cola quente, para que o EA pintasse sem ultrapassar a linha. Houve implementação dos instrumentos, em decisão conjunta dos professores, para contemplar o EA. A atitude caracterizou-se em parceria docente, apontada por Capellini (2004, p. 88) como ensino colaborativo, modelo de trabalho, no qual os docentes “[...] compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula.”

Wood (1998, apud Capellini, 2004, p. 92), observa que “[...] os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são mais especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino”. Faz-se necessário a junção desses conhecimentos, para contemplar a participação e aprendizagem do EA. Apenas a atuação dos professores comuns e especializados não garante a aprendizagem dos estudantes, inclusive os com deficiência, mas são deter-

---

2. Portifólio refere-se a um caderno, no qual constam atividades adaptadas, na maioria das vezes propostas pelo APE, bem como as anotações e intervenções realizadas com o estudante.

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

minantes para que ocorram mudanças. Tais mudanças devem ocorrer no âmbito das políticas públicas, das escolas, da gestão escolar, comunidade e família, aspectos que merecem estudos mais aprofundados.

O PH revelou que tem dificuldades em eleger instrumentos didáticos para trabalhar com o EA, devido à sua especificidade, mas não com outros estudantes com deficiência que frequentam a turma, podendo ser observado no relato abaixo:

[...] os outros [estudantes com deficiência] assim, se tenta fazer uma cruzadinha, uma atividade [...] mais lúdica, [...] mas no caso do L. [EA], como ele tem um problema motor, [...] ele não vai desenvolver uma escrita, isso fica um pouco mais complicado, fica mais da parte da professora [APE] [...]. (PH).

O exposto aponta o enfoque na limitação, em que a escrita é posta como referência, aspecto que impossibilita avanços acadêmicos, caracterizando o que afirmam Lehmkuhl e Michels (2015, p. 66): “[...] tendo o diagnóstico clínico como definidor de suas possibilidades acadêmicas, responsabilizando tais sujeitos pelo seu próprio fracasso.”

A escrita é central nos processos avaliativos, de modo que há certa dificuldade dos professores regentes em avaliar de outras formas. A prova formal também é um documento muito enfatizado na escola. Diante da especificidade do EA, a avaliação deve ser oral, tendo em vista o comprometimento motor que o impossibilita desenvolver uma escrita contundente.

Um instrumento didático utilizado na ALP consistiu em uma atividade de leitura. O PLP apresentou exemplares de livros, solicitou que os estudantes escolhessem um poema, fizessem leitura e descrição da estrutura, versos, estrofes e a mensagem deste, destacassem as palavras complexas e procurassem os significados no dicionário.

A leitura como instrumento de mediação é apontada por Almeida e Machado (2010) como favorecedora da aprendizagem e socialização. Ao avaliar os efeitos desta prática pautada no ensino colaborativo com alunos numa sala comum, os autores concluíram que:

Atividades realizadas por meio da leitura tornam-se um rico meio de promover o aperfeiçoamento da mesma, bem como fortalecer a socialização, ainda mais se essas práticas forem construídas por meio de colaboração entre professor e professor de educação especial. (ALMEIDA; MACHADO, 2010, p. 350).

O APE pontuou que os professores regentes têm trazido mais atividades que contemplam a participação dos estudantes com deficiência, no intuito de inseri-los nos contextos das aulas, embora não disponibilizem os conteúdos antecipadamente para que se inteire do assunto. Conforme o APE: “[...] o certo é eles mandarem o planejamento anteriormente [...] para não dizer nunca, [...] um ou dois professores têm essa preocupação [...]”

Os relatos dos professores revelaram, por um lado, preocupações de ordem pedagógicas e atitudinais, sob o discurso das condições do EA

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

não se adequarem aos processos educacionais estabelecidos pela organização da escola e práticas docentes, que, em certa medida, não contemplam seu acesso aos conhecimentos propostos pelo ensino comum; por outro lado, observamos preocupações de alguns professores em contemplarem a participação do EA.

Crippa (2012, p. 63) alerta que “[...] a escola tem resistido à mudança, porque as situações que promovem o desafio da diversidade mobilizam os educadores a mudar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas para inclusão.”

Embora os professores investigados tenham demonstrado insuficiências nas práticas para contemplar a escolarização do EA, sob os argumentos de não ter formação adequada, não dispor de tempo para trocar informações com o APE e pensar estratégias diferenciadas, apontaram direções para discussões futuras, a saber, maior carga horária de planejamento, menos estudantes por sala, apoio de outros setores, formações continuadas, dentre outras. São questões que envolvem incongruências da escola que ainda não foram resolvidas. Os professores inseridos nesse processo, sem condições concretas, vão buscando respostas para desenvolver suas práticas, ora mais confiantes e empenhados, ora não.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados desse estudo apontaram que os professores reconhecem que o EA necessita de estratégias diferenciadas e a importância da atuação do APE. No entanto, não se reconhecem como agentes principais na aprendizagem do EA, nem encontraram respostas para modificar suas práticas, portanto, não têm contemplado efetivamente a progressão do EA nos processos acadêmicos previstos nas orientações legais para a educação especial.

No contexto analisado, embora disponha do apoio do professor especializado (APE) na sala comum atuando com o professor regentes, observamos que as práticas desses profissionais não se articulam como especificado nas orientações legais, o que nos leva a constatar que o estabelecimento dessas orientações não garante a sua operacionalização.

A despeito dos inúmeros documentos legais que preveem o apoio educacional especializado, bem como a matrícula e o acesso à aprendizagem no ensino comum, a organização da escola não tem sido suficiente para garantir o progresso dos estudantes com deficiência no que tange aos conhecimentos acadêmicos.

As ações dos professores regentes eram direcionadas aos estudantes comuns, enquanto que as ações do APE contemplavam o EA, ainda que esses profissionais atuassem em um mesmo espaço físico. Esses procedimentos acentuam o paralelismo do ensino comum e especial, revelando a dificuldade de os professores atuarem em conjunto.

Cabe referendar que por trás da atuação dos professores está a organização curricular da escola, que não tem proporcionado que as práticas pedagógicas sejam eficazes, quando não disponibiliza condições concretas para que desenvolvam estratégias que contemplem os estudantes com

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

deficiência, e quando não discute e reflete acerca das orientações previstas nas normatizações estabelecidas nas políticas públicas.

Outro fator observado foi a dificuldade dos professores em definir estratégias que contemplem o EA, sendo que a responsabilidade recai na atuação do APE. É o APE, que devido a sua formação não tem o domínio de todos os conteúdos, aquele que se responsabiliza pela aprendizagem do EA e enfatizando os conteúdos que considera relevantes.

Por outro lado, percebemos algumas ações positivas, ao mesmo tempo que apresentaram dificuldades, apontaram sinais promissores de mudanças, e no assoberto cotidiano com tarefas, alguns dispunham de tempo para conversar com o APE, durante as aulas e intervalos, revelando que práticas colaborativas são possíveis de serem estabelecidas e/ou implementadas.

Há um discurso generalizado dos professores de assistência, de acolhimento, pena, na tentativa de fazer algo para ajudar o EA, no que for possível, quando possível. Nesse ínterim, presume-se que os processos avaliativos são ignorados, pois não foram observadas metas de aprendizagem, nem referência de objetivos e derivação das práticas pedagógicas com o EA. O que nos convida a pensar e refletir acerca da modalidade educação especial, das orientações das políticas públicas, dos serviços e apoios oferecidos, do papel da escola e professores e da família nesse processo de inclusão escolar.

Não se pretendeu apontar análises conclusivas, mas provocar discussões posteriores, que investiguem a articulação de professores regentes e especializados em outros contextos escolares, identificar os limites e possibilidades dessa atuação e contribuir para com as práticas pedagógicas, bem como refletir como esses profissionais têm atuado diante da responsabilidade de escolarizar os estudantes com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; MACHADO, A. C. M. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v.27, n.84, p. 344-351, 2010.

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.

BARROS, P. O. **O Estudante com Deficiência Intelectual no Contexto da Educação Inclusiva**: uma análise do trabalho didático. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/brasil.txt>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED nº 154, de 21 de fevereiro de 2014.** Dispõe sobre a Educação dos Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação em todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica da rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. Diário Oficial, Campo Grande, n. 3.970, p. 4-5, 11 mar. 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CRIPPA, R. M. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva.** 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

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

HONNEF, G. Trabalho Docente Articulado: A Relação entre a Educação Especial e o Ensino Comum. In: ANPED SUL, 10, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, out. 2014. **Anais...**, Florianópolis, 2014.

LEHMKUHL, M. S.; MICHELS, M. H. A Política de Formação de Professores do Ensino Fundamental para Atender Alunos da Educação Especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v.5, n.13 p.7-20, mai./ago. 2015.

MARTINS, M. F. A. SIPES, M. L. Formação de professores na escola inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 18, n.1, p. 37-46, jan./abr. 2015.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, set. 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, A. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2014.

NERES, C. C. **A Escolarização dos Alunos com Deficiência e a Inclusão Escolar:** aproximações com as práticas escolares. 2015. Tese (Pós-Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2015.

OLIVEIRA, W. D. de. **Estudos sobre a Relação entre Intérprete de Libras e o Professor:** implicações para o ensino de ciências. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental:** expectativas de professores. 2008. 163f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula:** formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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

**CELI CORRÊA NERES  
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR  
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)  
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA