



**UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS E O PAPEL DO PROFESSOR DE
APOIO ESCOLAR: UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE MANACAPURU-AM/BRASIL,
NO PERÍODO DE 2022-2023**

JOSEIA DA SILVA REIS

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2023

JOSEIA DA SILVA REIS

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS E O PAPEL DO PROFESSOR DE
APOIO ESCOLAR: UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE MANACAPURU- AM/BRASIL,
NO PERÍODO DE 2022-2023**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2023

REIS, Joseia da Silva

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS E O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO
ESCOLAR: UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA
REDE ESTADUAL DE MANACAPURU, AMAZONAS, BRASIL.
ANOS 2021 - 2022

Total de Páginas: 105

Orientador: Alderlan Souza Cabral

Maestría en Ciencias de la Educación

Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2023

Áreas temáticas: 1. Educação Especial 2. Psicopedagogia. 3. Sociologia

Código da biblioteca: _____



JOSEIA DA SILVA REIS



**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS E O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO ESCOLAR:
UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL
DE MANACAPURU, AMAZONAS, BRASIL. ANOS 2021 - 2022**

Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación presentada al Programa de la
Escuela de Postgrado de la Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA,
como requisito final para obtener el título de Magíster en Ciencias de la Educación.

Calificación: **100 (cien)**

Fecha de la defensa de tesis: **25/01/2023**

MESA EXAMINADORA:



Drª Dolores Rufina González González



Dr Juan Librado Melgarejo Gómez



Drª Nury Liz Benitez Ramirez




 **Abog. Prof. Diego Renna Casco**
Secretario General
Universidad de la Integración de las Américas
UNIDA

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2023

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS
SECRETARIA GENERAL
DIRECCION DE CERTIFICACION ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE LEGALIZACIONES
CERTIFICO QUE: La firma y sello que dice:

Diego Kenna
SG- UNIDA

Gracias a su similitud con la registrada en esta oficina
NOTA: Esta legalización no juzga el contenido del presente documento

Asunción: 06 JUN 2024



LEGALIZADO - M.E.C.

Lic. Pedro L. A. Palacios O.
Jefe



REPÚBLICA DEL PARAGUAY
MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES
Hoja de Seguridad Según Decreto N° 606/18
Correspondiente a la SERIE C Nro **02604503**

APOSTILLE (Convention de La Haye du 5 octobre 1961)			
1. País (country / pays):	REPUBLICA DEL PARAGUAY		
El presente documento público (This public document - Le présent acte public)			
2. ha sido firmado por (has been signed by / a été signé par)	PEDRO L. A. PALACIOS O.		
3. quien actúa en calidad de: (acting in the capacity of / agissant en qualité de)	Enc. de Despacho		
4. y está revestido del sello / timbre de: (bears the seal/stamp of / est revêtu du sceau / timbre)	Ministerio de Educación y Cultura		
Certificado (Certified - Attesté)			
5. en: (at / à)	ASUNCION	6. el día: (the / le)	11/6/2024 12:12:45
7. por: (by / par)	MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY Ministry of Foreign Affairs of Paraguay / Ministère des Affaires étrangères du Paraguay		
8. bajo el número: (n° / sous n°)	64390/2024	C-2604503	
9. Sello / timbre: (seal/stamp)	 CYNTHIA BRAY		
		10. Firma: (signature)	

Tipo de Documento: DOCUMENTOS RELACIONADOS A ESTUDIOS -
(type of document) A-L607852

Esta Apostilla certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento público esté revestido. Esta Apostilla no certifica el contenido del documento para el cual se expidió. Esta Apostilla se puede verificar en la dirección siguiente: www.mre.gov.py/legalizaciones.

This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears. This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued. To verify the issuance of this Apostille, see www.mre.gov.py/legalizaciones.

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire de l'acte a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu. Cette Apostille ne certifie pas le contenu de l'acte pour lequel elle a été émise. Cette Apostille peut être vérifiée à l'adresse suivante: www.mre.gov.py/legalizaciones.



Observacion:

Código: 3639252

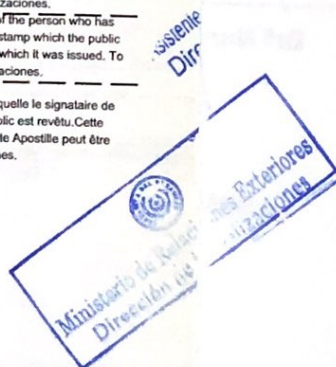
Nombre del Titular: JOSEIA DA SILVA REIS

Cobrado Por: SILVANA PEREIRA

Registrado Por: SULMA MARTINEZ

Fecha Impresión: 11/6/2024

12:16:32 - SULMA MARTINEZ Fiscales - M.E.F.



Dedico este trabalho primeiramente a Deus, a minha mãe que sempre foi muito guerreira e forte, ao meu querido e eterno pai, e aos meus mestres que ao longo da jornada desta vida foram exemplos e amigos que me ajudaram.

Agradeço à pessoa do meu pai João Adelson Araújo Reis e minha mãe Sarita Reis, à minha querida profe Dra Raiolanda Camargo da UFAM, à minha querida amiga professora de Educação Especial Adriana Nunes, ao meu professor Ricardo Souza, e ao meu professor Orientador Dr Alderlan Souza Cabral que me ajudou a desenvolver este trabalho de pesquisa.

Temos o direito de sermos iguais sempre que as diferenças nos discriminem, e temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize.

(SANTOS, Boaventura de Souza, 2003, p. 56)

RESUMO

Esta dissertação surgiu de um estudo investigativo sobre a importância da relação pedagógica entre o professor de apoio escolar e alunos com necessidades especiais em escolas estaduais da Secretaria de Educação e Desporto Estado do Amazonas - SEDUC. A pesquisa bibliográfica buscou refletir sobre a inclusão a partir dos principais autores, os quais foram: Foucault (1972, 2001), Goffman (1982), Vygotsky (1997), Mantoan (2003) e Silva (2019). O estudo tem como objetivo discutir as dificuldades sociológicas e pedagógicas para uma pedagogia inclusiva em escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental de Manacapuru - Amazonas, no período de 2022-2023. A pesquisa é exploratória-investigativa e o enfoque do trabalho é de abordagem mista, tanto qualitativa quanto quantitativa, tendo como instrumento para coleta de dados um questionário semiestruturado voltado aos professores de apoio escolar. A aplicação do questionário foi realizada com profissionais de apoio escolar de diversas escolas, especificamente de sete escolas. Por meio desta investigação, foi analisada a importância dos professores de apoio escolar para a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas públicas estaduais.

Palavras-chave: Educação Especial. Professor de apoio escolar. Alunos com necessidades especiais.

RESUMEN

Esta disertación surgió de un estudio de investigación sobre la importancia de la relación pedagógica entre el profesor de apoyo escolar y los estudiantes con necesidades especiales en las escuelas públicas de la Secretaría de Educación y Deportes del Estado de Amazonas - SEDUC. La investigación bibliográfica buscó reflexionar sobre la inclusión de los principales autores, que fueron: Foucault (1972, 2001), Goffman (1982), Vygotsky (1997), Mantoan (2003) y Silva (2019). El estudio tiene como objetivo discutir las dificultades sociológicas y pedagógicas para una pedagogía inclusiva en las escuelas primarias públicas estatales de Manacapuru - Amazonas, en el período 2022-2023. La investigación es exploratoria-investigativa y el foco de trabajo es un enfoque mixto, tanto cualitativo como cuantitativo, utilizando como instrumento de recolección de datos un cuestionario semiestructurado dirigido a docentes de apoyo escolar. La aplicación del cuestionario se realizó con profesionales de apoyo escolar de diferentes colegios, concretamente de siete colegios. A través de esta investigación se analizó la importancia de los docentes de apoyo escolar para la inclusión de alumnos con necesidades especiales en las escuelas públicas estatales.

Palabras clave: Educación Especial. Profesor de apoyo escolar. Estudiantes con necesidades especiales.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Níveis de Deficiência Intelectual de acordo com Q.I.	37
TABELA 2 – Inclusão e o Professor de Apoio	77
TABELA 3 – Relação dos dados das Sala de Recursos	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Níveis de deficiência intelectual	37
QUADRO 2 – Níveis de gravidade do transtorno do Autismo	44
QUADRO 3 – Critérios diagnósticos do TDAH	46
QUADRO 4 – Resumo das perguntas do gráfico 12	84

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	–	Dados pessoais dos professores de apoio	69
GRÁFICO 2	–	Formação acadêmica dos professores de apoio	69
GRÁFICO 3	–	Dados profissionais dos professores de apoio	70
GRÁFICO 4	–	Especialização em Educação Especial dos professores de apoio	71
GRÁFICO 5	–	Anos escolares dos alunos dos professores de apoio	71
GRÁFICO 6	–	Necessidades especiais dos alunos dos professores de apoio	72
GRÁFICO 7	–	Salas de Recursos nas escolas dos professores de apoio	73
GRÁFICO 8	–	Sala de Recursos e professores de apoio	74
GRÁFICO 9	–	Frequência dos professores de apoio na Sala de Recursos	75
GRÁFICO 10	–	Horas semanais para auxiliar nas tarefas para casa	76
GRÁFICO 11	–	Inclusão e o professor de apoio escolar	78

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Hellen Keller	95
FIGURA 2 – Sistema DOSVOX	95
FIGURA 3 – Tecnologias assistivas para deficientes intelectuais e físicos	96
FIGURA 4 – Áreas encefálicas relacionadas com as três principais características do autismo	96

LISTA DE ABREVIATURAS

ABD	Associação Brasileira de Dislexia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHS	Altas Habilidades e Superdotação
AM	Amazonas
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CEE	Conselho Estadual de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Múltipla
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FPS	Funções Psicológicas Superiores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OM	Orientação e Mobilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PACE	Programa Atividade Curricular de Extensão
PAE	Professor de Apoio Escolar
Pcd's	Pessoa(s) com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Pessoa com Necessidade Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSICOTEC	Psicologia, Educação e Novas Tecnologias
SD	Síndrome de Down
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo

TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 QUESTÕES SOCIOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO	16
1.1 CONCEPÇÕES SOCIOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS	18
1.1.1 Concepção de Estigma	19
1.1.2 Foucault e a Ideologia do “monstro”	20
1.1.3 Vygotsky e a Defectologia	22
1.1.4 Pedagogia Inclusiva	25
1.2 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	30
1.2.1 ORIGENS E TERMINOLOGIAS DA DEFICIÊNCIA.....	30
1.2.2 PSIQUIATRIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	32
1.2.3 PÚBLICO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR.....	35
1.2.3.1 Deficiência intelectual.....	37
1.2.3.2 Deficiência visual.....	38
1.2.3.3 Deficiência auditiva.....	39
1.2.3.4 Deficiência física.....	40
1.2.3.5 Educandos com transtorno do espectro do autismo.....	41
1.2.3.6 Educandos com graves transtornos do desenvolvimento.....	44
1.2.3.7 Educandos com TDAH.....	46
1.2.3.8 Educandos com dislexia.....	49
1.3 PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO ESCOLAR E UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	49
3.1 LEGISLAÇÃO ESTADUAL E O PROFESSOR DE APOIO ESCOLAR.....	49
3.2 ATRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR.....	50
3.3 INCLUSÃO E O PROFESSOR DE APOIO ESCOLAR.....	51
3.4 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE APOIO ESCOLAR.....	
2 METODOLOGIA	60
2.1 PROJETO DE PESQUISA	60
2.1.1 Tipo de Pesquisa.....	62
2.1.2 Enfoque.....	63
2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	65
2.2.1 Sujeitos da Pesquisa.....	65
2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	66
2.3.1 Procedimentos de Aplicação de Instrumentos.....	67
3 ANÁLISE DE RESULTADOS	68
3.1 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS	68
3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	79
4 CONCLUSÃO	87
5 RECOMENDAÇÕES	89
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	95
APÊNDICE	97
INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	102

INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa “A importância da Educação Especial para alunos com necessidades especiais e o papel do Professor de Apoio Escolar: Uma Pedagogia Inclusiva em escolas públicas da rede estadual de Manacapuru-AM/BRASIL, no período de 2022-2023” foi escolhido com base nas experiências adquiridas durante a atuação como professora de apoio escolar no ano de 2020-2021.

A partir da vivência com um aluno que convive com o espectro do autismo do 3º ano do Ensino Fundamental constatou-se como o cargo do profissional de apoio escolar ainda é pouco conhecido, e há pouca literatura no Amazonas, bem como poucos estudos voltados ao município de Manacapuru.

A **situação-problema** que motivou este estudo surgiu da observação das dificuldades para a inclusão de alunos com necessidades especiais em uma escola da rede estadual do município de Manacapuru-AM. Verificamos que a inclusão de uma parcela desse público depende do acesso ao acompanhamento de um professor de apoio escolar, contudo a função, as atribuições e importância desse profissional ainda são pouco conhecidas.

Com base nisso, buscou-se responder três perguntas. A primeira foi quais as dificuldades pedagógicas encontradas pela SEDUC-AM para a inclusão de alunos com necessidades especiais, em escolas públicas estaduais. A segunda sobre quem o público de alunos com necessidades especiais que têm acompanhamento de professores de apoio escolar. E a terceira sobre qual a importância do papel do professor de apoio escolar para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

A presente pesquisa teve como objetivo geral pesquisar quais as dificuldades sociológicas e pedagógicas para a inclusão de pessoas que estão fora do padrão estabelecido socialmente, e qual a importância do papel do professor de apoio escolar para a inclusão desses alunos com necessidades especiais em escolas públicas da rede estadual de Manacapuru-Amazonas, no período de 2022-2023.

Os objetivos específicos foram três. Primeiramente foi pesquisar quais as dificuldades sociológicas e pedagógicas para a inclusão de pessoas que estão fora do padrão social estabelecido. Em seguida, especificar o público de alunos com necessidades especiais que possuem acompanhamento do professor de apoio

escolar na rede estadual do município de Manacapuru-AM, no ano de 2022. E por último, propor uma formação continuada para o profissional de apoio escolar a fim de aprimorar sua atuação e o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais.

A hipótese mais relevante levantada é se as práticas pedagógicas nas escolas estaduais têm apresentado ao longo dos anos a falta de orientação por parte da equipe pedagógica e gestão escolar quanto aos direitos dos alunos com necessidades especiais e do papel do profissional de apoio escolar. Logo, presume-se que seja plausível viabilizar estratégias metodológicas inovadoras que venham tornar a escola mais inclusiva.

A justificativa para esta pesquisa visa dar respostas para as inquietações em relação às dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação especial, especificamente, professores de apoio escolar. Além disso, busca amenizar a falta de apoio educacional diante da expressiva quantidade de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas no estado do Amazonas.

A intervenção da pesquisa foi realizada pela pesquisadora com recursos próprios. A pesquisa consiste em aprofundar-se sobre o tema a ser desenvolvido a fim de tornar a prática pedagógica de professores de apoio escolar de alunos com necessidades especiais mais rentável.

As limitações para a pesquisa foram as aulas remotas e/ou virtuais nas escolas públicas por causa da pandemia mundial do COVID-19. Consequentemente as escolas públicas brasileiras também tiveram que aderir ao distanciamento social, o gerou dificuldades para o contato constante com o corpo docente e discente.

A pesquisa foi exploratória-investigativa e o enfoque do trabalho foi de abordagem mista, de cunho bibliográfico e documental, e foi utilizada como instrumentos para coleta de dados uma entrevista semiestruturada escrita voltada para professores de apoio escolar da rede estadual de Manacapuru-AM.

Os teóricos principais estudados durante o levantamento bibliográfico para subsidiar o marco teórico foram: Foucault (1972, 2001), Goffman (1982), Vygotsky (1997), Mantoan (2003), Fernandes (2011) e Silva (2019).

A conclusão e recomendações da pesquisa geraram respostas para as perguntas sobre a temática e novas sugestões para responder o problema, como a formação continuada de professores de apoio escolar e o aperfeiçoamento das atribuições deste na Instrução Normativa do Profissional de Apoio Escolar de 2021.

1 QUESTÕES SOCIOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO

Como ponto de partida para o entendimento de como aconteceu até o presente a educação inclusiva no Estado do Amazonas, especialmente nas escolas estaduais do município de Manacapuru, é preciso analisar e buscar respostas para alguns questionamentos pertinentes que provocam educadores, psicopedagogos, e profissionais da área da educação especial, tais como o professor de apoio escolar.

Dentre as questões a serem discutidas em uma pesquisa mais ampla estão as questões ideológicas, pedagógicas e políticas. Ambas se entrelaçam na gama de problemáticas que é a educação especial, e ao mesmo tempo estes questionamentos são os pilares para a compreensão das necessidades dos alunos com deficiência ou com alguma limitação educativa.

Como apoio para o trabalho é preciso conceituar alguns contextos e paradigmas e para isso a filosofia e a sociologia, apoiadas em grandes pensadores do século XX e XXI, possuem um papel significativo em busca de uma explicação para a exclusão e inclusão escolar.

1.1 CONCEPÇÕES SOCIOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

Concebidas no século XX, as ideias sociológicas de Goffman (1982) e de Foucault (1972, 2001), bem como a ideia de Vygotsky (1997) são fundamentais para o entendimento teórico que explicam as causas da marginalização das pessoas que não estão em um padrão esperado pela sociedade.

As ideias sociológicas tiveram muita influência ao longo do contexto histórico social. Por um lado, o “estigma” não é apenas um símbolo do que significa ser um padrão ou um modelo. Por outro, o “monstro” não é apenas um termo para dar significado ao desconhecido ou ao diferente. Para além de visões ideológicas, os estudos psicológicos de Vygotsky a respeito da “defectologia” provocaram profundas mudanças em outras esferas.

Essas evoluções intelectuais levaram as pessoas com deficiência mental a um novo patamar, a partir de então cada vez mais distante do assistencialismo, da loucura e de uma “cura” irreversível, todavia cada vez mais próximo da normalidade, pois com o avanço da psicopedagogia a deficiência tornou-se mais naturalizada.

Vygotsky, cuja formação era na área da psicologia e medicina, deu uma contribuição relevante para o estudo da deficiência, influenciando também o campo da educação, pois sua teoria histórico-cultural concebe que a aprendizagem é algo que acontece de fora para dentro do indivíduo.

1.1.1 Conceção de Estigma

Para a compreensão da palavra “estigma”, devemos analisar os estudos de Goffman (1982), que em seu ponto de vista sociológico cunhou este termo para explicar o porquê a sociedade estereotipa determinadas pessoas por não estarem compatíveis com uma “normalização”.

Na sociedade contemporânea observa-se o quanto alguns indivíduos possuem características específicas que determinam como serão categorizados dentro de um contexto social, como se essa fosse a premissa que regulará toda sua existência, algo que precede sua estigmatização.

Diante de um pensamento que visa categorizar seres humanos, todas as pessoas que não seguem um padrão pré-estabelecido socialmente são estigmatizadas, ou como o próprio nome concebe, marginalizadas socialmente. Seus corpos e mentes são categorizados ou separados pela maioria, cuja ideologia perpetua a marginalização, como afirma o autor:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. Observe-se que há outros tipos de discrepância entre a identidade social real e a virtual como, por exemplo, a que nos leva a reclassificar um indivíduo antes situado numa categoria socialmente prevista, colocando-o numa categoria diferente, mas igualmente prevista e que nos faz alterar positivamente a nossa avaliação. Observe-se, também, que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo (GOFFMAN, 1982, p. 6).

A sociedade estabelece identidades sociais, a partir disso cria e classifica as pessoas com uma identidade dependendo dos seus atributos visíveis ou não visíveis. Para o sociólogo Goffman (1982), um estigma é como uma marca no corpo do indivíduo, que o inferioriza diante de um modelo ou padrão pré-estabelecido.

Existem, assim, vários tipos de categorias com seus estereótipos, como o negro, a mulher, a prostituta, o desempregado, o homossexual, o ex-presidiário, o deficiente, o doente mental, dentre outras “identidades sociais”. Com esses atributos, o ser humano que está dentro de alguma dessas categorias é diminuído, excluído, tanto em relação a como sua identidade é concebida, como em relação a espaços físicos.

Diante dessa ideologia, observa-se um “paradigma social”, que é uma ruptura que busca analisar os aspectos políticos, sociais, ideológicos, históricos e culturais da hegemonia de determinados pensamentos ou atitudes na sociedade. A primeira pergunta que devemos fazer é o que significa “ser normal” e/ou “ser anormal” diante de uma sociedade que classifica pessoas conforme um padrão pré-estabelecido socialmente.

1.1.2 Foucault e a Ideologia do “monstro”

Foucault (1972) aborda sobre o termo “monstro” na sociedade desde a Idade Média, analisando como era e como ainda é a concepção sobre qualquer indivíduo que não está dentro de um padrão social comum. O autor é enfático ao abordar como a ideologia do “monstro” permeia ainda o pensamento do homem contemporâneo.

A compreensão do termo “monstro” é fundamental para o entendimento de como são vistas as diferenças ainda nos tempos atuais, e como estabeleceu-se ao longo da história os chamados “anormais”. O autor afirma que o “monstro” na sociedade:

[...] é uma infração que se coloca automaticamente fora da lei, e é esse um dos primeiros equívocos. O segundo é que o monstro é, de certo modo, a forma espontânea, a forma brutal, mas, por conseguinte, a forma natural da contranatureza. É o modelo ampliado, a forma, desenvolvida pelos próprios jogos da natureza, de todas as pequenas irregularidades possíveis. E, nesse sentido, podemos dizer que o monstro é o grande modelo de todas as pequenas discrepâncias. É o princípio de inteligibilidade de todas as formas – que circulam na forma de moeda miúda – da anomalia (FOUCAULT, 1972, p. 48).

O autor consegue refletir em sua obra o quanto a sociedade percebe as diferenças como um estranhamento daquilo que é comunitário, como algo que está fora da sociedade, ou que necessita ser extirpado para a melhoria do corpo geral.

O “monstro”, dentro do contexto da plena Idade Clássica, especificamente nos séculos XVII e XVIII, era visto como um ser cosmológico ou anticosmológico, que necessitava ser corrigido. A partir dessa ideologia de correção de toda característica física e/ou mental do que é considerado aberração, irá perdurar por todo o século XVIII, uma série de equívocos sobre o “paradigma do homem anormal”.

A figura do “monstro” não era só uma ideia filosófica ou jurídica, como também uma ideia médica e científica para distinguir as categorias de deformidade, de enfermidade, de defeito e do monstro propriamente dito.

As quatro categorias citadas desvirtuavam da anormalidade, porém o monstro na Idade Média ia para um reino que já não era considerado algo natural, mas animal ou uma mistura entre animal e humano. Conforme salienta Fernandes (2011):

Qualquer pessoa que fugisse a esse padrão era considerada subumana, já que não teria utilidade para a vida em sociedade. Assim, pessoas que nasciam com deficiências visíveis, como, por exemplo, a falta ou deformação de membros ou a incapacidade de falar ou enxergar, eram relegadas ao abandono e, até mesmo, exterminadas, por implicarem riscos e custos sociais (FERNANDES, 2011, p. 38).

O autor aborda a questão da pessoa intersexo, que nasce tanto com o sexo feminino quanto o masculino, ou uma criança que nasce com uma deficiência congênita dos membros ou do corpo e morre poucas horas após o parto. Tais características físicas eram consideradas como antinaturais naquela época. Até nos dias de hoje essas pessoas são discriminadas.

Uma das características físicas que se manifestavam também na época não só eram as pessoas intersexos¹, antigamente chamadas “hermafroditas”, como também os irmãos siameses, e as pessoas com algum tipo de deficiência física ou sensorial, causadas pela cegueira, surdez ou algum membro defeituoso.

Esses indivíduos eram considerados como amaldiçoados ou endemoniados pela sociedade da época. Durante toda a Idade Média várias crianças eram mortas devido

¹ Pessoas que nasceram com o sexo feminino e masculino, em que um ou outro órgão ou ambos podem mais desenvolvidos. O recém-nascido pode ser registrado como sexo indefinido ou intersexo. Após adulta ela pode definir sua identidade sexual.

ao abandono, sendo deixadas a própria sorte, ou postas na “roda dos expostos”, mecanismo que teve origem em Roma e foi criado pela Irmandade de Caridade para a proteção de bebês abandonados.

É interessante notar que na Idade Média havia um grau muito elevado para anomalias que afligiam o corpo dos indivíduos. De fato, as deficiências visíveis foram e são ao longo do tempo características consideradas mais subalternas por causar identificação do problema sofrido pelos indivíduos que as apresentam.

1.1.3 Vygotsky e a Defectologia

Os estudos da defectologia de Vygotsky (2021) foram fundamentais para a base psicológica da criança deficiente. Desde seus estudos, o defeito não mais foi concebido para a psicopedagogia como algo negativo, como uma falta ou como uma fragilidade humana, porém como uma força potencializadora de outras habilidades fenecidas.

Na verdade, para a psicologia não existe uma diferença quanto ao processo do desenvolvimento educativo de uma criança defectiva para uma criança normal. A teoria psicológica da personalidade será compreendida da mesma forma para ambas, pois a criança defectiva também possui as capacidades, anseios e desejos por aprender e descobrir o mundo ao seu redor.

Por um lado, Vygotsky (2021) denominou de supercompensação a base psicológica geradora de uma pulsão de vida, em que o defeito resulta em algo positivo ou recompensador para o deficiente.

Como interessou-se muito a respeito do aprendizado de crianças deficientes, Vygotsky (1997) fez um estudo que é de suma importância para a literatura investigativa para o entendimento da deficiência. O autor também com sua abordagem psicológica, debruçou-se sobremaneira a fim de compreender e tornar a inclusão uma teoria prática acessível da época do assunto e às pessoas com deficiência.

O autor concebe a “defectologia” como uma condição que leva os indivíduos a construir um modo de viver diferenciado. Vygotsky (1997) chamou de supercompensação o aperfeiçoamento de outros sentidos que leva o indivíduo deficiente a suprir a perda de alguma habilidade, algum membro físico ou um órgão.

Para lidar com crianças com deficiência mental não basta apenas compreender os graus da sua deficiência, como também entender que há pelo menos três graus de

compensação da perda cognitiva do indivíduo, os quais são: defeito compensado, defeito subcompensado e defeito descompensado.

Algumas pessoas cegas acabam recompensando sua cegueira tornando outras capacidades mais “aguçadas”, a fim de suprir esta ausência para se igualar aos demais, pois essa perda o afeta socialmente. Como foi o caso de Hellen Keller (1880-1968), escritora e conferencista surdocega que galgou grandes resultados socialmente, tornando-se uma sensação mundial. Caso ela não convivesse com a deficiência e as condições que o mundo externo lhe ofereceu a escritora não teria atingido tamanho prestígio.

Por outro lado, assim como pode ser um impulso para a vida, este mesmo defeito pode ser um freio para o desenvolvimento de uma pessoa, ele tem o potencial de resultar em algo negativo, causando um complexo ou sentimento de inferioridade:

No processo binomial “defeito-compensação” introduz-se um terceiro componente, intermediário: “defeito – sentimento de inferioridade – compensação”. O defeito não provoca a compensação diretamente, mas, indiretamente, pelo sentimento de inferioridade que cria. É fácil explicar com exemplos que o sentimento de inferioridade é a valoração psicológica da própria posição social (VYGOTSKY, 2021, p. 160).

A base da personalidade psicológica da pessoa deficiente sofre uma deterioração devido a forma como a sociedade julga e lidar com sua limitação. Logo, não é a deficiência em si que causa esse sentimento de inferiorização, mas a posição social do indivíduo, pois sabemos que a sociedade tende a estereotipar, inclusive na educação as crianças passam por uma avaliação semelhante:

A criança com defeito não é, inevitavelmente, uma criança defectiva. O grau de sua defectividade e normalidade depende do resultado da compensação social, isto é, da formação final da sua personalidade como um todo. Por si só, a cegueira, a surdez e outros defeitos particulares não convertem seu portador em pessoa defectiva. A substituição e compensação de funções não somente ocorrem, não somente alcançam, ocasionalmente, uma enorme envergadura, criando talentos dos defeitos, como também de modo inevitável, como lei surgem sob a forma de aspirações e tendências, lá onde há um defeito (VYGOTSKY, 2021, p. 163-164).

Há uma duplicidade característica que dificulta o processo de desenvolvimento da criança deficiente: um primeiro é que ele está condicionado ao sentimento de inferioridade e um segundo consiste em um aspecto de adaptação ao meio ambiente.

Ou seja, seu primeiro aspecto tem origem comportamental e este último tem origem nas bases psicológicas do seu desenvolvimento.

Vygotsky (1997) explicita a essência da hipótese estabelecida como a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado.

O autor e psicólogo russo estudou os processos de aprendizagem de crianças especiais, e aprofundou-se, elaborando conceitos fundamentais para educadores entenderem o funcionamento cerebral de uma criança deficiente.

Segundo Vygotsky (1997), as principais Funções Psicológicas Superiores (FPS) são: memória, consciência, percepção, atenção, linguagem, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção.

Essas funções psicológicas superiores estão relacionadas entre si e são imprescindíveis para o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. O autor debruçar-se sobre o tema da deficiência teve muito interesse em compreender o cérebro da criança deficiente, principalmente daquelas com deficiência intelectual. Esses conhecimentos são bases pedagógicas ainda atualmente de psicopedagogos e pedagogos.

Também foi importante o seu estudo sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é “definida como a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com assistência de um adulto” (IVIC, 2010, p. 32).

Esse conhecimento é muito relevante para o desenvolvimento cognitivo do deficiente, pois este necessita do auxílio de um adulto e mesmo dos colegas em sala de aula para complementar seus conhecimentos.

Com base nesse raciocínio de que o desenvolvimento é variante, Vygotsky (2021) aborda que há dois principais grupos sobre o comportamento e desenvolvimento de crianças que desviam da norma. Um primeiro grupo diz respeito às crianças que possuem uma deficiência orgânica, que afeta fisicamente os indivíduos: cegos, cegos-surdos-mudos e deficientes intelectuais.

Um segundo grupo é composto por aquelas crianças que fogem da norma por possuírem alguma alteração funcional: os menores infratores, as crianças com transtornos de conduta e as crianças psicopatas.

Há ainda um terceiro grupo de crianças talentosas, atualmente conhecidos como alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AHS), mas cujos os mesmos possuem debilidades quanto ao seu processo educativo, seja por causas psicológicas ou cognitivas. A sociedade prestigia as crianças super inteligentes, porém estas também necessitam de um acompanhamento complementar.

Diferentemente do aluno com Altas Habilidades, que necessita de um apoio complementar, o aluno com deficiência mental necessita de um apoio suplementar. O estudo da criança com Deficiência Intelectual (DI), antigamente denominada criança com retardo mental, concebe que esta cria estímulos próprios para a compensação do seu grau defectivo.

A deficiência intelectual pode estar combinada com um retardo motor, uma debilidade motriz ou infantilismo motor, originando diversas combinações de debilidades que influam no desenvolvimento e comportamento das crianças. O retardo motor pode estar ausente em uma criança com deficiência mental, bem como pode estar presente em uma criança que não tenha limitações cognitivas. Assim como pode haver a junção da dupla caracterização defectiva intelectual e motora.

1.1.4 Pedagogia Inclusiva

Além das ideias sociológicas de Foucault (1972, 2001) e Goffman (1982) e das concepções pedagógicas de Vygotsky (1997), é importante os estudos de Fernandes (2011) para a presente pesquisa, é relevante o estudo sobre como tem-se estruturado a educação especial dos educandos com necessidades especiais nas instituições públicas de educação básica no ensino fundamental do Estado do Amazonas.

Quando se pensa nas relações humanas no ambiente da escola e na diversidade destes alunos, percebe-se o quanto a ideia do “estigma” e do “monstro” explicam porque determinadas ideias excludentes continuam ainda a perpetuar-se.

Especialmente em escolas da rede pública do Estado Amazonas, em que ainda há espaços cujos alunos são rotulados, ou mesmo quando suas capacidades são minimizadas. Há uma série de limitações pedagógicas que desafiam a inclusão. Segundo Fernandes (2011) as principais barreiras para a inclusão são:

- (i) arquitetônica, envolvendo a eliminação de barreiras conceituais; (ii) atitudinal, voltada ao trabalho de prevenção e eliminação de preconceitos e discriminação; (iii) comunicacional, abrangendo a adequação de formas de comunicação e sinalização específicas; (iv) metodológica, que compreende a

utilização de abordagens didáticas e metodologias diferenciadas; (v) instrumental, referente à utilização de tecnologias assistivas e adaptação de materiais; (vi) programática, eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins (FERNANDES, 2011, p. 92 apud SASSAKI, 2005).

Com isso, posto a problemática em relação a como são vistas as pessoas com deficiência é apenas uma das barreiras que existem para que a inclusão aconteça. A barreira atitudinal é uma das mais difíceis a ser superada, pois está relacionada ao modo como as pessoas pensam, e transformar o pensamento das pessoas é algo complexo, subjetivo e exige criticidade.

Tendo em vista isso, para a execução de uma educação inclusiva na escola pública são necessários alguns fatores a serem preenchidos para que a acessibilidade seja garantida verdadeiramente. Dentre esses fatores, a questão metodológica.

De acordo com as áreas a serem atendidas, a questão metodológica é especialmente relevante, pois o professor ao saber utilizar abordagens pedagógicas diferenciadas pode influenciar numa educação especial substancialmente expressiva na prática escolar.

Uma destas bases diz respeito ao entendimento pedagógico de que os alunos passam pelos mesmos estágios de alfabetização. É evidente que os alunos de uma mesma turma não estarão em um mesmo nível cognitivo. Conforme os estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) os alunos de uma mesma turma podem estar em níveis alfabéticos diferentes.

Segundo a descoberta sobre a hipótese alfabética concluiu-se que alunos de um mesmo grupo ou turma estão em diferentes níveis de alfabetização, que podem ser: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético.

Assim como os alunos ditos “normais”, os educandos com necessidades educacionais especiais passam por estes mesmos estágios de alfabetização. A diferença é que alunos com necessidades especiais precisam de estratégias específicas, pois a psicologia do seu desenvolvimento é diferenciada. O que pressupõe ao professor da sala comum o auxílio de um professor de atendimento educacional especializado. Este Profissional de Apoio Escolar (PAE) irá desenvolver um trabalho peculiar, de acordo com o educando que acompanha.

As pessoas com deficiência passaram por um longo processo histórico até acontecer de fato o ideário da inclusão. A história teve primeiro que passar pelos

processos da exclusão/extermínio, da segregação institucional, da integração e, finalmente, pelo contexto histórico da inclusão.

Segundo Fernandes (2011) o longo período de exclusão ou extermínio, assim denominado pela condenação à morte das pessoas deficientes, foi marcado pelo abandono como forma de sobrevivência nas sociedades primitivas, que viviam de pesca, caça e abrigo.

Nesse período os corpos dotados por um ideal de perfeição eram considerados formas de poderio para a guerra em sociedades como Atenas e Roma. Nos séculos seguintes da Baixa Idade Média pessoas cegas eram mendigas e sobreviviam da caridade dos outros. Não havia uma solução para essas questões que afligiam os seres humanos.

Segundo Floriani (2017) no primeiro período indivíduos defeituosos eram abandonados em montanhas. Em Roma era permitido aos pais a prática de afogamento de crianças que nasciam deficientes. Na Idade Média estas pessoas serviam como bobos da corte e de entretenimento, conforme retratado na famosa obra “O corcunda de Notre-Dame” (1831), de Victor Hugo².

Esse período do extermínio teve início com as civilizações mais antigas e estendeu-se até a queda do Império Romano do Ocidente. Foi quando a Igreja Católica passou a ter grande influência na época Medieval.

No período da segregação ou assistencialismo começa a mudar a forma como a sociedade via a deficiência. Ainda que a Igreja tivesse grande influência na sociedade, algumas verdades inquestionáveis começam a serem debatidas (FERNANDES, 2011, p. 43).

Com a divisão de classes a partir do século XVIII e XIX começam a se proliferar instituições assistencialistas e filantrópicas, como asilos, abrigos, hospícios, prisões e escolas destinadas às pessoas com deficiência.

Apenas séculos mais tarde que os direitos das pessoas com deficiência começam a ganhar prioridade mundo afora. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, por meio da Organização das Nações Unidas (ONU) foi o primeiro documento significativo para a democratização do ensino a todas as

¹Poeta, dramaturgo e estadista francês (1802-1885), autor também da obra “Os miseráveis”. Suas obras retratam personagens humanamente marginalizados pela sociedade, como o ladrão, a prostituta, o deficiente, o mendigo.

peças, elaborado por todos os representantes que participaram em cada país (FLORIANI, 2017, p.19).

A inclusão começou a ser mais discutida após o acordo assinado por todos os líderes mundiais participantes. A partir de então, adentramos naquele que ficou conhecido como período da integração.

A partir deste período, a educação especial passou a ganhar força com um discurso terapêutico e de reabilitação da pessoa com deficiência, ampliando a colaboração entre educadores e profissionais da saúde:

A ideia básica era que esse modelo permitisse a mobilidade dos alunos no fluxo da escolarização, respeitando o critério de que os serviços exclusivos a alunos com deficiências, como escolas especiais e centros de reabilitação, fossem indicados apenas aos alunos com deficiências severas. Aos demais “excepcionais leves”, considerados a maioria, o modelo deveria apoiar a matrícula nas classes comuns, com apoios complementares realizados pela educação especial (FERNANDES, 2011, p. 69).

Por muito tempo os termos integração e inclusão passaram a ser alvos do discurso na sociedade, tanto que ainda são palavras controversas. A integração é uma iniciativa que parte principalmente da família dos deficientes, enquanto que a inclusão é uma busca da sociedade na participação das pessoas com deficiência.

Foi somente com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que grandes marcos aconteceram para os direitos e a inclusão das pessoas em todas as suas singularidades, inclusive daquelas com deficiência (PcD's) em um nível universal.

A partir de então, teve início o período da inclusão, marcado por um novo paradigma. Houve uma profunda mudança no discurso das políticas públicas por uma sociedade mais inclusiva, principalmente com a nova LDB de 1996, em que objetivou-se buscar estratégias para garantir o acesso e uma educação de qualidade aos educandos com necessidades educacionais.

Segundo Silva (2019) a escola passou a ser vista como um lugar em que a diversidade das pessoas passou a ser concebida como algo que deve ser respeitada, e palavras como “exclusão” e “cidadania” ganharam proporção no âmbito social, ideológico, político e econômico.

No Brasil, a partir dessa época também, os direitos humanos foram alvos das políticas públicas, especialmente da educação especial, sendo contemplada com

novas especificidades na legislação nacional. A inclusão escolar teve um papel primordial na preparação da sociedade para a diminuição dos preconceitos e discriminações.

O direito das Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) foi assegurado pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Art. 58, no qual: “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”.

Conforme as mudanças propagadas pelas revoluções da inclusão, a escola passou a ser concebida como um espaço em que os cidadãos possuem direitos inalienáveis de serem atendidos, inclusive aqueles estudantes com necessidades educacionais especiais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001, p. 27-28) afirmam no Decreto 3.298, de 1999, Art. 24 que: “a educação especial deve assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns”.

Assim, é direito do aluno e função do professor de educação especial complementar ou suplementar, e/ou ainda, substituir o ensino comum, como forma de garantir o ensino do aluno com necessidade especial.

Segundo o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, os estudantes na escola pública que estão dentro da perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são aqueles que estão nos determinados grupos a serem atendidos pelo professor de Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Dentro do grupo de alunos com necessidades educacionais especiais há também o público de alunos com dificuldades de aprendizagem, que apresentam a chamada Dislexia e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Há também os alunos com Deficiência Múltipla (DM), causada pela junção de uma deficiência intelectual com uma deficiência motora, uma deficiência intelectual com uma deficiência auditiva, ou mesmo por um retardo mental que causa desordem psicológica, psiquiátrica ou neurológica, comprometendo seu comportamento e desenvolvimento.

1.2 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Segundo Fernandes (2011) o público da Educação Especial está constituído pelos três seguintes grupos: Alunos com Deficiência - de ordem física, sensorial e/ou intelectual, alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), e alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AHS).

Mais recentemente a legislação passou a amparar alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e alunos com Dislexia. Estes últimos são alunos primordialmente da competência do Professor de Apoio Escolar (PAE).

Alunos com deficiências múltiplas ou deficiências graves também poderão ter o apoio deste profissional, conforme o disposto na Instrução Normativa do Profissional de Apoio Escolar (2021).

1.2.1 Origens e Terminologias da Deficiência

Primeiramente, para a compreensão do que significa “normal” para a sociedade, é preciso contextualizar o que a mesma concebe como “anormal”. Na verdade, a partir dessas ideias foi-se criando um entendimento sobre anormalidade. Com a aproximação de uma visão médica no debate da educação especial, especialmente psiquiátrica, tendeu-se a confundir doença mental e deficiência mental. Para tanto, é importante ressaltar as diferenças entre elas, pois segundo Fernandes (2011):

[...] deficiência mental caracteriza-se, fundamentalmente, pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média, além disso, o sujeito pode apresentar limitações significativas em outras áreas como a comunicação, o autocuidado, as habilidades sociais e interpessoais, entre outros aspectos. A doença mental, por sua vez, interfere nos comportamentos sociais dos sujeitos que as apresentam, acarretando variações qualitativas significativas em suas atitudes e práticas em situações sociais, familiares, ocupacionais e

personais, tendo como base critérios valorativos considerados normais para um estado completo de saúde mental (FERNANDES, 2011, p. 48, 49).

A ambiguidade entre doença mental e deficiência mental faz parte de uma antiga perspectiva do período da integração, cuja concepção era ainda clínico-terapêutica. Esta trabalhava com medidas e tratamentos de cura da deficiência, pois acreditava que era um desvio da normalidade.

A reflexão sobre o que é “normal” ou “anormal” é pautada por um padrão social de como os indivíduos são capazes de contribuir fisicamente ou intelectualmente de forma produtiva no coletivo de suas relações humanas.

As expressões ao longo do tempo foram modificadas de acordo com as transformações sociais que impactaram a educação especial. O termo “excepcionais” foi mencionado pela primeira vez na LDB de 1961, em que se previa na época o direito dos alunos excepcionais à educação na escola regular. Essa legislação teve forte influência para a oferta e acesso a um ensino especial nas escolas particulares.

Na lei de nº 7.953, de 1989 falava-se em “portadores de deficiência”. Esta buscava dar o apoio social às “pessoas portadoras de deficiência”. O termo expressivo “portadores” atualmente não é mais tão utilizado, pois possui uma ideia depreciativa de “portar” ou “comportar”, quando na verdade a pessoa convive com uma deficiência.

Por isso o termo mais apropriado para expressar-se é Pessoa com Deficiência (PcD). Dependendo do tipo de deficiência, pode-se mencionar: pessoa com deficiência visual, pessoa com deficiência auditiva, pessoa com deficiência múltipla, e assim por diante.

Com o avanço de novas ideias da educação inclusiva, as legislações inclusivas cada vez mais renovaram a perspectiva de como pessoas com deficiência são vistas pela sociedade, e hoje em dia preferencialmente utiliza-se na educação especial a expressão “alunos com necessidades especiais”.

Porém, os termos “deficiência” e “necessidades especiais” não são sinônimos. É de entendimento geral que todas as pessoas que possuem deficiência têm alguma necessidade especial, só que nem todos os indivíduos que possuem uma necessidade especial convivem com algum tipo de deficiência. Segundo Fernandes (2011):

A expressão “necessidades educacionais especiais” tornou-se bastante conhecida, principalmente após sua utilização na Declaração de Salamanca

(Brasil, 1994), surgindo com a intenção de atenuar as terminologias negativas que rotulavam os alunos como “deficientes”, “anormais”, “retardados”, “excepcionais”, “incapazes”, entre outras. No entanto, dada a sua abrangência, passou a incorporar outros grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem e que, não necessariamente, apresentam alguma deficiência (FERNANDES, 2011, p. 136).

Na legislação da educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996, em seu artigo 58, foi o primeiro documento oficial em nível nacional a mencionar “necessidades especiais”, designando assim todos os alunos com deficiência, bem como estudantes marginalizados no contexto escolar. Esse novo termo foi um marco político nacional, que influenciou e ampliou a educação especial no sistema educacional no estado do Amazonas.

1.2.2 Psiquiatria e Educação Especial

Para a compreensão de como a escola inclusiva buscou amparar ao longo do tempo as pessoas com deficiência, é preciso entender o contexto histórico e sociológico em que essas mudanças foram pautadas.

Foucault (1972) pertenceu a uma família de médicos, graduou-se em psicologia patológica. Como pesquisador desse campo passou a investigar as condições de possibilidade e de existência da psicologia, enquanto saber que se constitui em torno da constituição do sujeito louco e de todas as suas figuras, desde a Idade Média até os tempos modernos.

A descoberta da psicologia foi um avanço para os seres humanos, pois separou mente e corpo, ressignificando várias ideias ultrapassadas. Por isso, o estudo do filósofo Foucault (1972) é a base para a compreensão de como o pensamento sobre doenças mentais e deficiências intelectuais mudaram ao longo do tempo com o avanço científico.

O autor construiu seus estudos tomando como enfoco de campo diversas instituições da sociedade que servem de isolamento social, como os presídios, os manicômios e os conventos. Foucault (1974), partindo do pressuposto de que há diferentes grupos que se encontram na sociedade, apresenta as seguintes subdivisões de indivíduos:

Em primeiro lugar, há instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não-intencional; sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escalas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados). Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instrução para os religiosos; entre exemplos de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros (FOUCAULT, 1974, p. 17).

O estudo do autor é interessante, pois estes cinco grandes grupos são considerados como seres “estigmatizados”, “monstros” ou “defeituosos”, cujos olhares sociais sobre eles tendem a ser depreciativos, considerados pela sociedade como problemáticos, insanos ou inválidos.

Outra característica subalterna dessas organizações sociais é que os seus dirigentes se veem como seres superiores, enquanto que os enclausurados possuem uma ideia de inferiorização, um sentimento de culpa e de fraqueza sobre si mesmos.

Historicamente a ideia de que deve haver um lugar para isolar determinados indivíduos da sociedade é antiga. Ao longo do tempo, as pessoas que não estavam dentro de determinado padrão social eram segregadas, especialmente indivíduos “como os leprosos, os paráliticos, os doentes venéreos, os doentes mentais e toda sorte de desajustados” (FERNANDES, 2011, p. 41).

O paradigma da normalidade esteve ao longo da história presente nas expectativas sociais. Por outro lado, Foucault (1974) aborda a vertente da anormalidade para contrapor a cultura da normalidade, segundo Silva (2019):

As pessoas com deficiências, no decorrer dos séculos, foram mortas e extintas por fugirem de certo padrão da sociedade, de uma crença religiosa específica. Depois foram vistas e pensadas a partir de discursos que poderiam ter relações com o esoterismo, com saberes cósmicos, como o discurso adotado no século XVI. Entretanto, com o avançar do século XVII, essas pessoas passaram a ser consideradas loucas, foram institucionalizadas em ambientes que não tinham como objetivos curá-las, mas as segregar perpetuamente do convívio social. Tem surgimento, aí, a figura de um hospital psiquiátrico ou um hospício, criado para tirar do convívio

social aqueles que têm discursos que precisam ser silenciados e/ou ignorados (SILVA, 2019, p. 91).

Entre os séculos XVI e XVII os loucos foram tratados como sujeitos sem razão, passando a serem silenciados e ignorados socialmente, porque seus comportamentos não condiziam com as regras impostas socialmente (SILVA, 2019, p. 85). Esse pensamento perdurou por muito tempo, e durante essa fase as palavras “loucura” e “deficiência” eram praticamente sinônimas.

No século XIV, quando ainda havia surgido a primeira legislação para pessoas deficientes mentais, houve a distinção entre deficiência mental e doença mental, propriamente vista como “loucura” a partir daquela época. O que iniciou, assim, uma grande mudança que influenciou posteriormente a sociedade e a educação como um todo.

Na Idade Moderna um médico chamado Paracelso foi o primeiro a questionar que crianças deficientes intelectuais necessitavam de um tratamento e de um olhar diferenciado.

O médico Philippe Pinel (1745-1826), considerado o pai da psiquiatria, foi o primeiro médico a pesquisar e classificar várias perturbações mentais. Juntamente com diversas pesquisas nessa área houve pela primeira vez a associação da deficiência com a hereditariedade, e termos como “idiotia” e “cretinos” aproximou a pedagogia e a deficiência mental (FLORIANI, 2017, p. 14).

Este médico distinguiu diferentes tipos de doenças mentais, humanizando o tratamento a pacientes que sofriam dessas enfermidades, cuja forma era agressiva, feita com correntes, eletrochoques e outros artefatos para tratar surtos psicóticos. Seu nome deu origem à expressão “pinel”, cujo termo surgiu para denominar os hospitais psiquiátricos que cuidavam de pessoas com problemas de saúde mental (FERNANDES, 2011, p. 46, 47).

Muito tempo depois, em pleno século XX, na Alemanha Nazista, durante o chamado Holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial (1941-1945) a prática genocida do Terceiro Reich exterminou milhões de pessoas, dentre elas judeus, ciganos, homossexuais, prisioneiros de guerra, maçons, testemunhas de Jeová, doentes mentais e pessoas com deficiência.

A prática do eugenismo³ nazista dizimou muitas crianças com deficiência intelectual, física, visual e auditiva. O objetivo desses testes eram a descoberta de novos remédios e tratamentos de doenças. Porém esses objetivos foram deturpados pela ideologia nazista, a ponto de vários médicos que serviam a política racial com o ideário de “purificar” a sociedade alemã praticaram a eutanásia por meio de experimentos científicos médicos bizarros com crianças deficientes.

Tanto a eutanásia quanto a esterilização de casais, que tinham familiares deficientes, foram obrigados a participarem desse ato baseado na teoria da raça ariana. Em 1933 Hitler publica uma obra chamada “Minha Luta”, em que expõe sua teoria racial. No auge da Alemanha nazista ele assinou o Projeto “Eutanásia” com diversas medidas de “higienização” biológica. Naquela época imperava o darwinismo social⁴, cujo principal pensamento seria selecionar os seres humanos mais perfeitos para dar continuidade à sociedade (SECCO; LUNARDI, p. 309, 312).

As crianças deficientes que participaram dos experimentos do famoso médico Mengele, após não terem mais qualquer importância para as experiências do nazismo eram dizimadas com autorização de Adolf Hitler.

Essa parte da história marca as pessoas com deficiência, pois milhares foram consideradas inválidas e exterminadas. Uma memória que mostrou o que há de mais cruel na humanidade.

1.2.3 Público do Profissional de Apoio Escolar

A Instrução Normativa do Profissional de Apoio Escolar (2021) da SEDUC-AM, dispõe sobre o público de alunos a serem acompanhados pelo professor de apoio escolar:

Art. 3º. São considerados alunos com:

I – Deficiência: aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

² Tem origem na palavra latina eugenia. Teoria que tenta criar uma seleção que, contendo o que está presente na espécie humana, se pauta nas leis da genética; eugenismo. Ciência que busca pesquisar o aprimoramento genético da espécie humana.

⁴ Uma teoria de Charles Darwin (1809-1882), cuja obra mais conhecida é “Origem das espécies”, publicada em 1859, e teve uma forte influência para o pensamento do século XX.

II – Transtorno do Espectro Autista: aqueles que possuem síndrome clínica caracterizada na forma das alíneas a seguir, sendo considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais:

a- Dificuldade nas Interações sociais.

b- Variabilidade de comportamento.

c- Atrasos no desenvolvimento da comunicação (tanto linguagem compreensiva quanto expressiva).

III – Graves Transtornos do Desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

IV – Dislexia e Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade: os alunos com transtornos específicos da aprendizagem que também são considerados transtornos do neurodesenvolvimento.

Como pode ser observado o público dos professores de apoio escolar são: educandos com Deficiência, educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), educandos com Graves Transtornos do Desenvolvimento (TGD), educandos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e educandos com Dislexia. Para esta pesquisa serão destacados e apresentados cada um destes grupos específicos de alunos.

As principais deficiências dos alunos incluídos a serem atendidos por professores de apoio escolar podem ser de ordem intelectual, visual, auditiva e física e/ou múltipla, em casos considerados graves, pois interfere na socialização destes indivíduos.

Há diversos graus ou níveis dessas deficiências, podendo serem acompanhadas por dificuldades de aprendizagem ou não. Podem ser visíveis ou invisíveis, comprometendo em um nível psicológico ou apenas sendo uma deficiência física sem qualquer alteração neurológica.

1.2.3.1 Deficiência intelectual

Primeiro, a Deficiência Intelectual (DI) pode ser leve, moderada, grave ou profunda, fazendo com que o educando apresente retardo mental e atraso na aprendizagem.

Há uma expressiva parcela de educandos que convivem com esta deficiência nas escolas públicas, e como possuem diversos níveis, pode ser difícil detectá-la, mesmo para professores experientes.

Tabela 1: Níveis de Deficiência Intelectual de acordo com Q.I.

Retardo mental	QI	CID
Leve	50-70	F70
Moderado	36-50	F71
Grave	20-35	F72
Profundo	Inferior a 20	F73

O QI de 70 é a média apresentada pela população

Fonte: <https://bit.ly/3Ex98FL>

A medicina psiquiátrica utiliza como parâmetro para medir os graus de deficiência intelectual o Quociente de Inteligência (Q.I). Antigamente, denominava-se deficiência mental, todavia esse termo já não é mais utilizado, pois está ultrapassado.

Além disso, a psiquiatria por meio do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) compilou os níveis de deficiência intelectual, que poderá ser observada na tabela abaixo.

Existe também uma deficiência intelectual leve, que não está na tabela, e por não ser a prioridade dos professores de apoio, não a abordaremos na tabela, pois este profissional pois a função de atender aqueles alunos com necessidades especiais graves.

Quadro 1: Níveis de deficiência intelectual.

Nível de gravidade	Domínio conceitual	Domínio social	Domínio prático
Moderada	Durante todo o desenvolvimento, as habilidades conceituais individuais ficam bastante atrás das dos companheiros. Nos pré-escolares, a linguagem e as habilidades pré-acadêmicas desenvolvem-se lentamente. Nas crianças em idade escolar, ocorre lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo e do dinheiro ao longo dos anos escolares, com limitações marcadas na comparação com os colegas. Nos adultos, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas costuma mostrar-se em um nível elementar, havendo necessidade de apoio para todo emprego de habilidades acadêmicas no trabalho e na vida pessoal. Assistência contínua diária é necessária para a realização de tarefas conceituais cotidianas, sendo que outras pessoas podem assumir integralmente essas responsabilidades pelo indivíduo.	O indivíduo mostra diferenças marcadas em relação aos pares no comportamento social e na comunicação durante o desenvolvimento. A linguagem falada costuma ser um recurso primário para a comunicação social, embora com muito menos complexidade que a dos companheiros. A capacidade de relacionamento é evidente nos laços com família e amigos, e o indivíduo pode manter amizades bem-sucedidas na vida e, por vezes, relacionamentos românticos na vida adulta. Pode, entretanto, não perceber ou interpretar com exatidão as pistas sociais. O julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados, com cuidadores tendo que auxiliar a pessoa nas decisões. Amizades com companheiros com desenvolvimento normal costumam ficar afetadas pelas limitações de comunicação e sociais. Há necessidade de apoio social e de comunicação significativo para o sucesso nos locais de trabalho.	O indivíduo é capaz de dar conta das necessidades pessoais envolvendo alimentar-se, vestir-se, eliminações e higiene como adulto, ainda que haja necessidade de período prolongado de ensino e de tempo para que se torne independente nessas áreas, talvez com necessidade de lembretes. Da mesma forma, participação em todas as tarefas domésticas pode ser alcançada na vida adulta, ainda que seja necessário longo período de aprendizagem, que um apoio continuado tenha que ocorrer para um desempenho adulto. Emprego independente em tarefas que necessitem de habilidades conceituais e comunicacionais limitadas pode ser conseguido, embora com necessidade de apoio considerável de colegas, supervisores e outras pessoas para o manejo das expectativas sociais, complexidades de trabalho e responsabilidades auxiliares, como horário, transportes, benefícios de saúde e controle do dinheiro. Uma variedade de habilidades recreacionais pode ser desenvolvida. Estas costumam demandar apoio e oportunidades de aprendizagem por um longo período de tempo. Comportamento mal-adaptativo está presente em uma minoria significativa, causando problemas sociais.

Grave	Alcance limitado de habilidades conceituais. Geralmente, o indivíduo tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro. Os cuidadores proporcionam grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida.	A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos. A fala e a comunicação têm foco no aqui e agora dos eventos diários. A linguagem é usada para comunicação social mais do que para explicações. Os indivíduos entendem discursos e comunicação gestual simples. As relações com familiares e pessoas conhecidas constituem fonte de prazer e ajuda.	O indivíduo necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação. Precisa de supervisão em todos os momentos. Não é capaz de tomar decisões responsáveis quanto a seu bem-estar e dos demais. Na vida adulta, há necessidade de apoio e assistência contínuos nas tarefas domésticas, recreativas e profissionais. A aquisição de habilidades em todos os domínios envolve ensino prolongado e apoio contínuo. Comportamento mal-adaptativo, inclusive autolesão, está presente em uma minoria significativa.
Profunda	As habilidades conceituais costumam envolver mais o mundo físico do que os processos simbólicos. A pessoa pode usar objetos de maneira direcionada a metas para o autocuidado, o trabalho e a recreação. Algumas habilidades visuoespaciais, como combinar e classificar, baseadas em características físicas, podem ser adquiridas. A ocorrência concomitante de prejuízos motores e sensoriais, porém, pode impedir o uso funcional dos objetos.	O indivíduo apresenta compreensão muito limitada da comunicação simbólica na fala ou nos gestos. Pode entender algumas instruções ou gestos simples. Há ampla expressão dos próprios desejos e emoções pela comunicação não verbal e não simbólica. A pessoa aprecia os relacionamentos com membros bem conhecidos da família, cuidadores e outras pessoas conhecidas, além de iniciar interações sociais e reagir a elas por meio de pistas gestuais e emocionais. A ocorrência concomitante de prejuízos sensoriais e físicos pode impedir muitas atividades sociais.	O indivíduo depende de outros para todos os aspectos do cuidado físico diário, saúde e segurança, ainda que possa conseguir participar também de algumas dessas atividades. Aqueles sem prejuízos físicos graves podem ajudar em algumas tarefas diárias de casa, como levar os pratos para a mesa. Ações simples com objetos podem constituir a base para a participação em algumas atividades profissionais com níveis elevados de apoio contínuo. Atividades recreativas podem envolver, por exemplo, apreciar ouvir música, assistir a filmes, sair para passear ou participar de atividades aquáticas, tudo isso com apoio de outras pessoas. A ocorrência concomitante de prejuízos físicos e sensoriais é barreira frequente à participação (além da observação) em atividades domésticas, recreativas e profissionais. Comportamento mal-adaptativo está presente em uma minoria significativa.

Fonte: DSM-5 (2014, p.35,36)

A tabela acima mostra as características do nível moderado ao profundo. Do nível moderado em diante são considerados mais debilitantes, por prejudicar a participação social, estudantil e autônoma desses indivíduos, sendo alunos que necessitam da participação da família sobremaneira.

Também pode existir oriunda de alguma das diversas síndromes congênitas conhecidas, como a Síndrome de Down (SD), e outras síndromes raras como a Síndrome do X-Frágil, Síndrome de Angelman, Síndrome de Williams, dentre outras síndromes raras.

Pode também surgir a partir de um distúrbio neurológico, como por exemplo, a epilepsia. Além disso, a deficiência intelectual pode ser causada por outros fatores neurológicos e/ou psicológicos.

1.2.3.2 Deficiência visual

A deficiência visual pode dividida ser parcial ou total, causada de forma congênita ou de forma adquirida. Há pessoas que nascem com este tipo de deficiência devido a causas naturais ou genéticas, como as crianças que nascem com a ausência do globo ocular em um ou nos dois olhos, denominada anoftalmia.

Há aqueles com a baixa visão, que é também conhecida como visão subnormal, sendo causada principalmente pela catarata congênita e glaucoma congênito.

Há ainda outros tipos de cegueira, tais como a visão reduzida, a cegueira parcial e o daltonismo. Cada especificidade exige-se um entendimento por parte dos professores, de modo que eles devem preparar provas e exercícios adaptados a esse público.

Também há a visão monocular, ou seja, quando o indivíduo possui cegueira apenas em um olho, devido a extirpação de um globo ocular (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15). Com estes alunos são importantes as Tecnologias Assistivas (TA), a Orientação e Mobilidade (OM) e a Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA).

Uma das ferramentas mais utilizadas pelos deficientes visuais são as tecnologias assistivas de interação e comunicação, como o DOSVOX e o NVDA, que são sistemas que possuem vozes sintéticas que falam para o usuário do computador o que está acontecendo na tela. Esse sistema permite transformar o computador em um ambiente tecnológico acessível a pessoas com deficiência visual.

Há também os acessórios adaptados ou recursos como lentes diversas e lupas para aumentar o tamanho de objetos e letras em leituras, seja na escrita em língua portuguesa ou em Braille, que são usados mais por alunos com baixa visão.

Já como instrumento de orientação e mobilidade a bengala, que é utilizada tanto por pessoas cegas quanto por pessoas com baixa visão. É um recurso que permite a autonomia da pessoa. Algumas pessoas deficientes visuais também utilizam óculos escuros como uma forma de indentificarem sua deficiência.

Em matemática pode ser utilizado o Soroban, que é um recurso eficiente para o ensino das quatro operações básicas, que depois de realizadas mentalmente com a ajuda deste recurso, o aluno pode escrever em Braille. Porém, para isso, o aluno necessita ser alfabetizado na escrita Braille.

Além disso, há também o recurso do Braille, atualmente associado a vários tipos de aparelhos tecnológicos, o que facilita os estudos de uma pessoa que convive com a deficiência visual.

1.2.3.3 Deficiência auditiva

Temos incluídos nesse grupo também os alunos com surdez. Os educandos com deficiência auditiva necessitam não só da Língua de Sinais - Libras para ter um ensino significativo, mas também de um ambiente escolar propício para estimular sua

aprendizagem em níveis culturais, cognitivos, linguísticos e afetivos (DAMÁZIO, 2007, p. 19).

Pode ser que o aluno necessite de uma comunicação totalmente centrada em língua de sinais, ou ainda pode fazer o uso do bilinguismo, quando o aluno com surdez é oralizado.

Segundo Damázio (2007) é necessário uma série de estratégias pedagógicas para a efetiva inclusão desses alunos, pois não é só a fluência em LIBRAS o suficiente para isso. A maioria das pessoas não conhecem a Língua de Sinais, o que não seria diferente na escola.

Esta autora observa que os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez (DAMÁZIO, 2007, p. 14).

Não há apenas o alfabeto, bem como várias expressões que permitem a comunicação com surdos ou entre a comunidade surda. Saber a Língua de Sinais é praticamente uma condição de empoderamento, por isso mesmo que as políticas públicas voltadas para a inclusão de deficientes auditivos atualmente estão mais ampliadas. Inclusive, há uma formação em nível de graduação no Brasil em LIBRAS.

1.2.3.4 Deficiência física

Há também os alunos com deficiência física, que a perda total ou parcial de uma ou mais partes do corpo, comprometendo as devidas funções físicas, que pode ser adquirida ou congênita, causadas pela perda ou amputação de um membro, paralisia cerebral, e diversas outras doenças, como, por exemplo, a paraplegia, que causa a perda do movimento das pernas (SCHIRMER; BROWNING; BERSCH; MACHADO, 2007, p. 22).

Segundo o Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999 são alunos com necessidades especiais desse grupo:

Art. 3: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se: I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Art. 4: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Já foi comprovado cientificamente que o cérebro humano possui uma plasticidade neural. Schirmer et al. (2007) afirmam que o educando com deficiência motora tem maior probabilidade de desenvolver-se ao interagir com os demais alunos em um ambiente inclusivo. Ele necessita movimentar-se, exercitar-se, deslocar-se como quaisquer outros alunos, todavia a escola deve oportunizar a acessibilidade para que este estudante possa desenvolver suas capacidades.

De fato, muitas escolas públicas estaduais no Amazonas, especialmente no interior, não estão preparadas para receberem alunos com deficiências motoras graves. Esses alunos podem se apresentar essas necessidades especiais por meio de deficiências como a paralisia cerebral em um nível profundo, comprometendo a mobilidade deste aluno.

O professor de apoio é um recurso viável para que alunos com essas deficiências graves possam estar inclusos em ambientes como uma escola pública, e não apenas mais viverem isolados em casa.

Segundo Schirmer et al. (2007) a escola inclusiva para esses alunos com deficiência física em diversos graus e níveis, deve apresentar as seguintes estratégias pedagógicas e características:

- Auxílio em Atividades de Vida Diária – Material Escolar e Pedagógico Adaptado.
- Comunicação Aumentativa e Alternativa.
- Informática Acessível.
- Acessibilidade e Adaptações Arquitetônicas.
- Mobiliário – Adequação Postural – Mobilidade.

Como pode ser observado, há uma série de ambientes que esta escola necessita ter. A escola pública regular possui uma dificuldade muito expressiva para receber esses alunos, por isso que muitos deles são encaminhados para escolas especiais.

Em muitas escolas públicas estaduais não há nem ao menos sala de informática para os alunos ditos “normais”, logo é mais dificultoso ainda ter informática acessível para alunos com deficiência física grave.

Contudo, a vivência em uma escola pública regular é muito importante para a inclusão de alunos com deficiência motora, inclusive porque as dificuldades destes alunos são de ordem neurológica.

O ambiente escolar promove desafios de aprendizagem. Privar uma criança ou um jovem dos desafios da escola é impedi-los de se desenvolverem. Não podemos aprisionar a nossa concepção equivocada de limitação. O estudo da plasticidade neural vem nos demonstrar que o ser humano é ilimitado e que, apesar das condições genéticas ou neurológicas, o ambiente tem forte intervenção nesses fatores. Quanto mais o meio promove situações desafiadoras ao indivíduo, mais ele vai responder a esses desafios e desenvolver habilidades perdidas ou que nunca foram desenvolvidas (SCHIRMER et al., 2007, p. 18).

A autora (2007) afirma ainda que quanto mais imersa em um ambiente com diversos estímulos, como a escola, mais uma criança com paralisia cerebral é capaz de desenvolver sua plasticidade neural. O que não seria possível um ambiente segregado.

1.2.3.5 Educandos com transtorno do espectro do autismo

Foi apenas em 1952, com a publicação do primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) que houve a compilação de diversos transtornos, como o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Na época, ainda havia poucas pesquisas sobre o autismo, que desde 1938 foi estudado pelo médico austríaco Hans Asperger. E em seguida estudado por Leo Kanner em 1943 (KANDEL et al., 2014).

O DSM-5 de 2013 é a fonte mais recente sobre o Transtornos do neurodesenvolvimento que serve como manual de apoio a profissionais que se dedicam nessa área, como psiquiatras, psicólogos e psicopedagogos.

Há diversos traços, graus e tipos de autismos, que em muitos casos são confundidos ou imprecisos, cabendo aos psiquiatras diagnosticarem o grau e tipo de autismo. Segundo a psiquiatra Ana Beatriz Barboza Silva (2012):

[...] o autismo funciona como um espectro de cores, que iria do branco até o preto, passando por todos os tons de cinza. As variações transitam pela tríade de deficiências nas áreas social, de comunicação e de comportamento, mas nem sempre todas essas dificuldades aparecem juntas no mesmo caso. Há pessoas com comprometimentos sociais, mas sem problemas comportamentais; e há casos de disfunções comportamentais sem atraso de linguagem. Em todos eles aparecem, em maior ou menor grau, as dificuldades na interação social (SILVA, 2012, p. 63, 64).

A autora aborda que o espectro do autismo possui uma tríade de dificuldades dentro do espectro do autismo, que são nos aspectos da socialização, comunicação e comportamento.

Segundo Kandel et al. (2014) o autismo foi por muito tempo considerado um retardo mental, e ele afirma também que esse transtorno atinge mais meninos do que meninas, e normalmente deve ser detectado até aos 3 anos de idade.

Os autores (2014, p. 1243) também afirmam que há uma expressiva alteração ou dificuldade na habilidade verbal ou conversação. O que pode se prolongar ao longo da vida desses indivíduos, comprometendo suas relações sociais como capacidade de fazer amigos e manter relacionamentos.

Alguns estudos demonstram a relevância genética no autismo, pois mostram que pessoas mais velhas são mais propensas a terem filhos autistas. E que uma mulher que teve o primeiro filho autista tem mais chance de ter um segundo filho autista também (KANDEL et al., 2014, p. 1243).

Ao observar o encéfalo de uma pessoa com autismo, é possível verificar as áreas afetadas, que causam prejuízos sociais, dificuldade na percepção de um ser vivo em movimento e com fixação do olhar, compreensão e expressão da linguagem, e comportamentos repetitivos, também conhecidos como estereotípias.

Alguns alunos autistas podem ter dificuldades de interação social com os colegas, tendo um campo de amizades muito restrito. Essa limitação pode dificultar as relações sociais, especialmente quando o autista possui falta de empatia, pouca compreensão das regras sociais ou dificuldade em compreender as entrelinhas de uma história.

Quadro 2: Níveis de gravidade do transtorno do Autismo.

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM-5 (2014, p.52)

Especifica-se mais propriamente dentro do espectro do autismo diversos graus e subtipos de autismo, como o autismo leve, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e o Autismo Clássico.

1.2.3.6 Educandos com graves transtornos do desenvolvimento

Os alunos da Educação Especial com graves transtornos do desenvolvimento, chamados também de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista.

Abrangem não só o Autismo Clássico, bem como o Transtorno Desintegrativo da Infância, também conhecida como *psicose*, é um transtorno muito raro na infância, a qual:

[...] é entendido como uma perda dos limites do ego ou um amplo prejuízo no teste da realidade. O termo *psicose* refere-se a delírios, quaisquer alucinações proeminentes, discurso desorganizado ou catatônico (p. 12).

Alunos que convivem com esse transtorno podem apresentar comportamentos e situações específicas, em que é preciso o profissional de apoio ter conhecimento e experiência sobre como acontece seu funcionamento.

Os sujeitos com psicose apresentam como sintoma a dificuldade para se afastar da mãe e de compreensão de gestos e linguagens, alterações significativas na forma do conteúdo do discurso, repetição de palavras e/ou frases ouvidas, ou utilização estereotipada de formas verbais, sendo usual a inversão pronominal, referindo-se a si mesma na terceira pessoa do singular ou usando seu próprio nome, e ainda conduta social embaraçosa (AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1991).⁵

Há ainda o Transtorno Invasivo de Desenvolvimento. Estes são transtornos mais complexos, cujos alunos necessitam de acompanhamento na vida social, pois esta área da socialização e emoção deste indivíduo são as mais afetadas.

O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - sem outra especificação é composto por um grupo heterogêneo de crianças com tendências a apresentar comportamento inflexível, intolerância à mudança e explosão de raiva e birra quando submetidas às exigências do ambiente ou até mesmo às mudanças de rotina (p. 13).⁶

Por essa complexidade de tipos e graus que podem existir e que se fala em Espectro do Autismo. Como o próprio nome diz, *espectro* corresponde a uma série de características, o que dificulta definir seu diagnóstico. É preciso muita experiência e estudos dos pedagogos, psicopedagogos ou profissionais de apoio para atenderem alunos com esta demanda.

Praticamente profissionais que trabalhem com essas especificidades de alunos necessitam ter um conhecimento básico de psicopedagogia ou psicologia e/ou psiquiatria. Sendo assim, cada vez mais exige-se do profissional do AEE uma formação mais completa e continuada.

⁵ Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/tgd_unid2.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

⁶ Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/tgd_unid2.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

1.2.3.7 Educandos com TDAH

Estes educandos podem apresentar o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) associado principalmente ao autismo ou à dislexia, o que compromete a sua aprendizagem de maneira significativa. Porém, se forem incentivados e tiverem um apoio familiar são capazes de desenvolverem muito, tornando-se grandes estudiosos de temas que lhes interessam.

Alunos que apresentam esse transtorno podem apresentar uma série de comprometimentos que influenciam na questão comportamental e cognitiva. A desatenção, a hiperatividade e a impulsividade são o trio de aspectos presentes em alunos que convivem com o TDAH (SILVA, 2014, p. 23).

Segundo Silva (2014) a distração do aluno TDAH ou instabilidade da atenção pode causar problemas em memorizar muitos conteúdos, pois possuem um pensamento muito divagante e podem pensar em várias situações ao mesmo tempo.

Essa dispersão mental pode gerar ao educando uma série de problemas, pois os professores podem pensar que este é um aluno apenas desconcentrado. Todavia, esse é um transtorno que causa determinados comportamentos, tais como desorganização, hiperfoco, comprometimento na fala, leitura e escrita.

Quadro 3: Critérios diagnósticos do TDAH.

Critérios Diagnósticos	Apresenta
<p style="text-align: center;">Desatenção</p> <p>Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:</p>	<p>a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).</p> <p>b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).</p> <p>c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).</p> <p>d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).</p> <p>e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem);</p>

	<p>trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).</p> <p>f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).</p> <p>g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).</p> <p>h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).</p> <p>i. Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas (p. ex., realizar tarefas, obrigações; para adolescentes mais velhos e adultos, retornar ligações, pagar contas, manter horários agendados)</p>
<p style="text-align: center;">Hiperatividade e impulsividade</p> <p>Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:</p> <p>Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.</p>	<p>a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.</p> <p>b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).</p> <p>c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude.)</p> <p>d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.</p> <p>e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).</p> <p>f. Frequentemente fala demais.</p> <p>g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).</p> <p>h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p. ex., aguardar em uma fila).</p> <p>i. Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo).</p>

A hiperatividade física e mental são aspectos comportamentais que causam prejuízo na aprendizagem do indivíduo, porque podem causar falta de foco em uma explicação ou em um assunto.

A ansiedade e a inquietação podem fazer com que o aluno tenha pensamento acelerado, ocupando-se em vários problemas ou fazendo duas atividades simultaneamente. Esses comportamentos podem ser vistos como questões de indisciplina e desinteresse pelos professores em sala de aula. Como podemos observar, esses traços são muito semelhantes a alguns autistas.

1.2.3.8 Educandos com dislexia

Chamados de Transtornos específicos de aprendizagem pelo DSM-5, eles podem envolver tanto a dislexia, que é um transtorno de leitura, quando a escrita e a matemática, segundo o manual (2014):

Dislexia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático (DSM-5, 2014, p. 67).

A dislexia está relacionada à ortografia (desortografia), escrita (disgrafia), leitura e a interpretação textual, não excluindo que esse mesmo aluno pode ter comprometimento no raciocínio lógico-matemático. Essas dificuldades em competências tão primordiais, ao estenderem-se por pelo menos 6 meses, necessitam de uma hábil intervenção pedagógica.

O termo discalculia é utilizado para referir-se aos educandos com prejuízos em expressões que envolvem tanto os conceitos numéricos, cálculos, memorização e raciocínio-lógico, como também as habilidades na leitura e escrita (DSM-5, 2013, p. 67). As dificuldades nessas expressões aparecem em diversos graus, podendo ser leve, moderado ou grave.

O aluno com dislexia possui um conjunto de comprometimentos singulares. Conforme a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) este aluno geralmente apresenta dispersão, desatenção comprometida, atraso na fala e linguagem, dificuldade com

rimas, canções, quebra-cabeças, coordenação motora, esquerda-direita, bem como em manusear mapas, dicionários, etc.

1.3 PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO ESCOLAR E UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Para a compreensão do papel do professor de apoio escolar é preciso estar a par da importância desse profissional e acerca da legislação que ampara este cargo nas escolas da rede estadual do Amazonas, especialmente em meados de 2022-2023.

1.3.1 Legislação Estadual e o Professor de Apoio Escolar

Em primeiro lugar, os marcos legislativos do Amazonas quanto à educação especial e o professor de apoio escolar foram sobremaneira importantes para a consecução das mudanças educativas em amplitude estadual.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de nº 13.146, de 06 de julho de 2015, a nomenclatura correta para o professor que acompanha e auxilia na alimentação, higiene e locomoção de alunos com necessidades especiais é chamada de Profissional de Apoio Escolar (PAE).

Também a Resolução nº 138/2022 do Conselho Estadual de Educação, que estabeleceu as normas regulamentares para oferta da educação especial no sistema de ensino do estado do Amazonas, foi relevante para que os alunos com necessidades especiais tivessem os seus direitos garantidos. Por meio dessa nova legislação estadual houve a política de inclusão das Salas de Recursos nas escolas estaduais amazonenses.

Os alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de então, também tiveram o direito de serem atendidos na sala regular e de receber atendimento de outros profissionais na escola pública. Esta política também consolidou a legislação de que apenas podem ser matriculados 3 (três) alunos com necessidades especiais por turma.

Outra legislação política que trouxe novas perspectivas foi a Lei Estadual nº 4.790/2019, que dispõe sobre as medidas para identificar, acompanhar e auxiliar os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e/ou Dislexia, que ampara tanto a rede pública quanto a rede privada.

Por último, foi relevante também a Instrução Normativa, de 06 de junho de 2021, que visa disciplinar normas e critérios para a solicitação, lotação e movimentação do Profissional de Apoio Escolar nas unidades de ensino da SEDUC-AM.

Como podemos observar há vários critérios para a execução deste cargo. Dependendo da necessidade educacional especial do aluno que faz acompanhamento, o professor de apoio escolar necessitará utilizar outras habilidades específicas ou recursos pedagógicos especiais. As tecnologias assistivas, como por exemplo, que são utilizadas principalmente para com alunos deficientes físicos.

Enquanto educandos com deficiência visual possuem a necessidade da utilização do Braille, já com alunos deficientes auditivos poderá ser necessária a Língua Brasileira de Sinais – Libras, bem como materiais adaptados para desenvolver esta linguagem.

Também para com um aluno que conviva com deficiência intelectual poderá ser preciso o professor de apoio fazer uso de materiais pedagógicos concretos para sua efetiva aprendizagem.

Ao aluno com Síndrome de Down (SD) poderá ser preciso a utilização de tesouras adaptadas para este desenvolver a coordenação motora fina e a escrita. Esses alunos possuem ainda outras necessidades pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da coordenação motora grossa. A linguagem desses alunos também precisa ser trabalhada por meio de atividades diferenciadas.

Para o aluno que possui Deficiência Múltipla (DM) o professor de apoio escolar pode ter a incumbência de acompanhá-lo em diferentes atividades escolares. Assim, o profissional de apoio escolar pode ser não só um pedagogo especializado em educação especial ou um professor de disciplinas curriculares com competências e habilidades em educação especial, como também pode ser um profissional da educação física com a respectiva habilitação.

1.3.2 Atribuições do Profissional de Apoio Escolar

A Instrução Normativa (2021) esclarece que o professor de apoio escolar possui as seguintes atribuições: participar do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), adaptar e produzir materiais pedagógicos, orientar o professor do ensino regular, acompanhar o aluno nos ambientes da escola, cumprir carga horária, participando dos trabalhos junto ao aluno ou HTP. Também tem o dever de trabalhar com os professores dos diferentes componentes curriculares e da SRM, e de possibilitar aprendizagem em atividades isoladas na escola, em casos de extrema necessidade.

Quanto às habilidades do profissional de apoio escolar estas podem ser no campo da educação, saúde ou assistência social, e com especialização em educação especial. Conforme a Resolução Estadual do CEE/AM nº 138/12 e a Instrução Normativa (2021) este profissional também poderá ser estagiário a partir do 6º período, devendo possuir as seguintes especificidades de formação:

- I. Complementação de estudos em áreas específicas da educação especial, posterior à graduação;
- II. Formação continuada, por meio de cursos diversos na área da educação especial;
- III. Experiência comprovada como Profissional de Apoio Escolar na Rede Estadual de Ensino ou em outras instituições públicas ou privadas.

Além destes critérios seletivos e de suas atribuições, cabe ao professor de apoio escolar um acompanhamento contínuo e avaliação periódica por meio de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno. Os professores da sala regular, professor da Sala de Recursos, outros profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e família devem trabalhar em colaboração.

Outras formas de o professor de apoio acompanhar e avaliar o aluno com necessidades especiais são por meio de relatórios bimestrais, preenchimento de documentos necessários, bem como pela elaboração de materiais, e da avaliação contínua do aluno.

1.3.3 Inclusão e o Professor de Apoio Escolar

Quando se pensa em inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais percebe-se que há não só barreiras atitudinais, bem como obstáculos legislativos que necessitam ser modificados. Mesmo com o direito a um(a) professor(a) de apoio

escolar para os alunos com necessidades especiais graves em uma escola pública, os pais e a escola precisam estar dispostos a enfrentar uma série de situações burocráticas para a garantia da inclusão destes.

A inclusão escolar deve ser analisada a partir de pensadores como a autora Mantoan (2003), que estudou esse fenômeno desde seu início no sistema educacional brasileiro, assim como a escola pública recebeu o movimento inclusivo após a complementação das leis da educação especial. Uma revolução que iniciou nos anos 1990, que atualmente já está mais visível.

Contudo nos locais mais remotos do país muitas informações acerca da inclusão escolar necessitam ser ampliadas. Segundo a autora (2003), na realidade das escolas públicas percebe-se que:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar (MANTOAN, 2003, p. 13).

Como pode ser refletido, o espaço da escola pública possui diversas subdivisões, não só em alunos especiais e alunos ditos “normais”, ou em professores ministrantes de disciplinas regulares como em educandos com necessidades especiais. O fato de haver professores de diversas disciplinas, bem como tempos divididos marca a estratificação social que a escola pública em si representa.

Mantoan (2003) reflete sobre a inclusão escolar, que tem como principal objetivo acolher e dar possibilidade aos alunos de terem direito à educação, independente das suas deficiências, desde o ensino básico até ao ensino médio. Porém, para isso acontecer deve-se dar oportunidade para as crianças e mesmo simular aquilo que a sociedade em seu mercado de trabalho irá solicitar. A meritocracia no capitalismo para pessoas deficientes existe também, contudo de uma forma diferenciada, pois os estes estudantes concorrem a um vestibular ou concurso apenas com aqueles que estão dentro da configuração social de PcD's.

Segundo Mantoan (2003) na escola pública ainda há muitas concepções limitantes sobre educação especial. Segundo a autora (2003) as crianças com necessidades especiais precisam não só de uma garantia do acesso à escola, mas

também de um ensino de qualidade. É preciso romper com paradigmas em que determinados professores são superespecialistas em educação especial, caso contrário, estar-se-á eximindo de proporcionar uma aprendizagem significativa para alunos que apresentem necessidades especiais.

Esta questão de professores superespecialistas é um dos problemas em que se é preciso refletir ainda. Porém, quanto ao papel do professor de apoio escolar se faz necessário pensar sobre essa função com maior profundidade, haja vista que é uma função relativamente recente.

Sobre o professor de apoio escolar há uma desordem quanto ao seu papel. Segundo Silva (2019) há determinados tipos de professores cujos papéis são similares aos do professor de apoio, tais como: professor assistente, professor apoiador, professor auxiliar.

Sobre a nomenclatura do profissional de apoio escolar também são chamados por outros termos por causa da sua função de mediador, tais como tutor escolar, assistente educacional e mediador escolar (SILVA, 2019, p. 115 apud MOUSINHO et al., 2010).

Há que se mencionar que o professor de apoio escolar em algumas realidades faz o papel de professor auxiliar do professor ministrante, o que segundo os estudos de Silva (2019) reflete na invisibilidade deste profissional.

Em vários casos, verifica-se que um professor auxiliar seria o mais adequado para a inclusão de alunos com necessidades especiais em uma sala de aula. Em outros casos, o professor de apoio seria o mais viável, já que esse também cumpre uma função de cuidador.

Aliás, há uma certa discrepância quanto a relação entre “ser cuidador”, “ser professor” e “ser um profissional”. Diz-se “profissional” porque considera-se, conforme Instrução Normativa do Profissional de Apoio Escolar (2021), que não só pedagogos, bem como profissionais de educação física e/ou outros profissionais da saúde ou assistência social podem exercer esse cargo.

Outro aspecto é quanto à indefinição das suas atribuições, que reforçam ainda mais a falta de esclarecimento quanto às funções do cargo. Por um lado, o professor de apoio pode ser e ter uma expoente participação para uma educação inclusiva, haja vista que uma das suas atribuições abrangem os alunos da turma.

Por outro lado, ser um professor auxiliar também não especifica o papel deste profissional, deixando-o aberto, o que é mais uma problemática, conforme afirma Silva (2019):

O enunciado da palavra “profissional” abre espaço para a generalização da função exercida como apoio, que inclui desde o cuidador até profissionais da área da saúde ou demais cargos que assim se fizerem necessários para a acessibilidade à escolarização do estudante (SILVA, 2019, p. 186).

Segundo Silva (2019, p. 246), na prática, professores de apoio escolar são vistos pelos professores regentes como pessoas que estão em sala de aula para cumprir um papel de vigilância. Alguns professores sentem-se constrangidos com a presença do professor de apoio por não haver uma articulação adequada com os demais profissionais da escola. Esse desconhecimento das especificidades dos professores de apoio causa uma certa resistência à inclusão.

Silva (2019) também afirma outra visão que ainda causa limitação quanto ao papel do professor de apoio sobre a realização propriamente dita da inclusão em sala de aula. Além dos professores de apoio possuírem o dever de ser auxiliar na turma de seu aluno, o papel de inclusão do professor de apoio fica relegado a um segundo plano, uma vez que as turmas de ensino fundamental são grandes, entre 30 a 40 alunos, dependendo do público da escola:

Novamente, a quantidade de estudantes por sala é demasiadamente alta para o atendimento da demanda na lógica capitalista. Quanto mais estudantes num espaço, mais se tem a execução de poder por forma do governmento do professor sobre os estudantes. Do mesmo modo tem-se menos gastos com o pessoal discente e mais distribuição das redes de poder manifestadas por um currículo nada inclusivo, que é propagado pelo professor tomado pelo discurso da inclusão (SILVA, 2019, p. 249).

A quantidade de alunos por turma é uma das maiores dificuldades enfrentadas por professores do ensino fundamental. As salas de aula que possuem alunos com necessidades especiais, conforme o Projeto de Lei nº 07/2019, devem ou pelo menos deveriam ter quantidade de alunos por turma reduzida, só que na prática muitas vezes isso não acontece.

Como Silva (2019) salienta acima, ter uma grande quantidade de alunos por turma é interessante para o mundo capitalista, pois tem-se principalmente uma economia com gastos públicos.

Por outro lado, a presença do professor de apoio pode ser vista como algo segregador, como uma solução que desqualifica e exclui o professor responsável da turma (SILVA apud MANTOAN, 2004, p. 35).

A autora acredita que a presença do professor de apoio dificulta a socialização do aluno com o professor ministrante (SILVA apud MANTOAN, 2004, p. 114). Para a mesma, o professor de apoio deveria ser visto como um mediador, e não como um professor principal do aluno, mas apenas um auxiliar do processo.

Por outro lado, ao fazer um papel em colaboração como professor regente, o professor de apoio tem um papel sobremaneira relevante para a inclusão na turma do aluno (SILVA, 2019, p. 117-118).

Conforme Silva (2019, p. 129) uma possibilidade de usufruirmos o máximo do professor de apoio seria este ser um auxiliar em várias salas de alunos com necessidades especiais, contribuindo com a inclusão nessas salas.

Uma discussão relevante diz respeito ao papel do profissional de apoio. Conforme a proposta de formação continuada para estes profissionais, o professor de apoio deixaria de ser visto como um professor auxiliar na turma do aluno que acompanha, para ser então um colaborador da inclusão, especialista em AEE.

Essa função atualmente é mais bem recebida e vista em professores da Educação Especial das Sala de Recursos, já que estes profissionais possuem a habilitação para lidar com as várias deficiências.

1.3.4 Uma Proposta de Formação Continuada para Professores de Apoio Escolar

Neste tópico será abordada uma proposta para preencher as lacunas da função do professor de apoio escolar nas escolas públicas. Acredita-se que quanto mais os professores de apoio escolar souberem sobre os aspectos legais e pedagógicos do seu papel, mais eles estarão aptos para desenvolverem sua função na escola, contribuindo assim de forma mais equitativa para a inclusão.

O que deveria ser muito importante para a formação do professor de apoio são os aspectos que respaldam legalmente esse cargo, como explicitados na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, em seu Artigo 18.

Segundo essa resolução (2001) são professores considerados capacitados para exercer essa função aqueles que possuem em sua formação conteúdos voltados à educação especial. Também são considerados professores especializados em

educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades especiais dos alunos.

Conforme a Instrução Normativa do Profissional de Apoio Escolar (2021), INDEPPE/GAEED/CEE Nº 002 – SEDUC/AM, estão dentro do perfil aqueles que corresponderem aos seguintes critérios:

Art. 11. O Profissional de Apoio Escolar deverá ser habilitado nas áreas de educação, saúde ou assistência social com especialização em educação especial ou ser estagiário, a partir do 6º período, nos termos da Resolução Estadual CEE/AM nº 138/12.

§1º. Os profissionais a que se refere o caput deste artigo serão admitidos por classificação de formação, sendo priorizados aqueles que possuam:

- I. Complementação de estudos em áreas específicas da Educação Especial, posterior à graduação;
- II. Formação continuada, por meio de cursos diversos na área da Educação Especial;
- III. Experiência comprovada como Profissional de Apoio Escolar na Rede Estadual de Ensino ou em outras instituições públicas ou privadas.

§2º. As habilitações a que se referem os incisos I a III, do parágrafo anterior, devem guardar pertinência às áreas de Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividades, dentre outros, com exceção de cursos na área da Surdez, como Libras, e na área de Deficiência Visual, por exemplo.

Segundo o Inciso dois acima esses profissionais devem ter complementação dos estudos ou formação continuada em deficiências, tanto a título de especialização (*lato sensu*) quanto a mestrado ou doutorado (*stricto sensu*).

Cada vez mais há professores especialistas em alguma deficiência, tanto por causa do mercado de trabalho quanto por fatores de necessidade educacional. Professores que trabalham com crianças com deficiência auditiva concentram-se em um conhecimento específico, como a Língua de Sinais. Já professores que trabalham com crianças com Deficiência Intelectual e Autismo irão aprofundar-se muito mais em conhecimentos neurológicos ou psiquiátricos.

O estudo em graduações ou em nível de graduação cada vez mais específicos não é de todo negativo, mas corresponde às necessidades que existem nas escolas públicas atualmente. Essas crianças eram praticamente invisíveis alguns anos atrás, principalmente nas escolas mais remotas. E alunos que fazem parte desse grupo, como alunos com Dislexia e TDAH ainda são subestimados sobre serem atendidos por professores de apoio escolar. Esta visão esteve presente desde o início, pois:

A tradição e a legislação determinavam a formação e a atuação de professores especializados por área de deficiência. Essa orientação é fundada na concepção construída ao longo de toda a história de atendimento ao deficiente, de que cada deficiência constitui uma categoria específica, distinta da de pessoas não deficientes e das de outras deficiências. Nessa concepção, cada categoria de deficientes tende a ser vista como se apresentasse necessidades peculiares e próprias de seus integrantes, com recursos humanos, materiais e metodológicos específicos e de uso exclusivo (MANTOAN apud OMOTE, 2003, p. 158).

É importante refletir sobre a formação do professor de apoio escolar, pois a partir daí pode-se pensar em novas soluções para os problemas existentes, seja em um nível global ou em um nível concentrado em uma localidade.

Mantoan (2003) possui uma ideologia sobre a inclusão, que respalda a concepção que há atualmente sobre o assunto. Segundo a autora (2003), o paradigma da inclusão encontra-se em níveis mais concretos, e afirma que:

Uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todo os pilares que a sustentarão daí por diante (MANTOAN, 2003, p. 11).

Atualmente, em diversas escolas públicas pelo Brasil afora, tem-se discutido e entendido muito mais sobre a inclusão social de pessoas com necessidades especiais.

Desde o início, a formação dos profissionais de educação especial provinha do curso de pedagogia. Contudo, devido as novas necessidades da escola pública contemporânea foram divididos em subfunções cada vez mais específicas, dentre elas, o professor de apoio escolar.

Assim, como é limitante colocar a Educação Especial é um rol específico, não a estudar junto à Educação comum também se constitui como um pensar limitado. Como a própria LDB nº 9394/1996, em seu Artigo 58 solicita que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino:

O “*preferencialmente*” refere-se a “*atendimento educacional especializado*”, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente

instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares (MANTOAN, 2003, p. 23).

Esta ideia de subdivisões na educação e de especialização é um princípio que foge do sistema da escola em si, é uma estratificação que está na sociedade, que exige cada vez mais profissionais especialistas. Assim como a sociedade é impactada pelas diferenças das classes sociais, a escola também é atingida pelos mesmos dilemas (MICHELS, 2017, p. 12).

Na sociedade alguns espaços ocupam uma posição de “isolar” ou “atender” a alguns grupos de pessoas consideradas inadequadas, como as prisões, manicômios, conventos, escolas especiais, abrigos para menores infratores, hospitais psiquiátricos. Essa teoria social é muito semelhante aos estudos de Goffman (1974), que descreve como mais detalhes como acontece a exclusão social nesses espaços sociais.

Conseqüentemente, a Educação Especial é também afetada pela mesma visão filosófica de mundo. Ao estar centralizada em alguns profissionais específicos e em outros conhecimentos, por vezes, muito distantes da realidade da grade curricular acadêmica de professores ministrantes da rede regular de ensino.

Profissionais de apoio escolar, cuja graduação provém de cursos de ensino superior, como história, geografia, língua portuguesa, não contemplam tanto em seu currículo uma profundidade nas deficiências e em habilidades relacionadas à Educação Especial, fazendo-se necessária uma formação mais apurada.

Desse modo, Mantoan (2003) afirma que é fundamental os professores de apoio escolar aprofundarem-se na área de Educação Especial, nas especificidades necessárias e em uma formação continuada no campo de estudo.

Verdadeiramente, a inclusão implica não só numa quebra de paradigma ou de barreiras como aquelas mencionadas por Fernandes (2011): i) arquitetônica, (ii) atitudinal, (iii) comunicacional, (iv) metodológica, (v) instrumental e (vi) programática. Mas também como afirma Mantoan (2003):

[...] o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e os especialistas, o poder das avaliações e da visão clínica do ensino e da aprendizagem (MANTOAN, 2003, p. 29).

Assim, entende-se que incluir é dar oportunidades a todas as crianças, independentemente de suas peculiaridades, e não apenas garantir o direito a uma matrícula. Caso contrário, estaríamos lidando ainda com a integração e não com a inclusão, de fato.

Portanto, a formação continuada dos professores de apoio escolar, independentemente da especificação, tem uma importância expressiva para que a inclusão aconteça na prática nas escolas públicas estaduais de Manacapuru-AM.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os passos metodológicos da pesquisa a fim de dar uma explicação, bem como fortalecer dos pontos das hipóteses levantadas neste trabalho científico, no caso, dissertação de mestrado.

2.1 PROJETO DE PESQUISA

Primeiramente, a pesquisa realizada teve como principal fonte de coleta de dados um questionário realizado para com os Professores de Apoio Escolar (PAE) de Manacapuru, que exercem este cargo pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) do Amazonas. Estes profissionais são aqueles professores que fazem acompanhamento com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais nas escolas estaduais de Manacapuru, no período de 2022-2023.

Em segundo lugar, como fonte de coleta de dados, foi levantada uma pesquisa bibliográfica para definição de termologias, aspectos legais e especialmente pedagógicos. Principalmente acerca da importância do papel do Professor de Apoio Escolar para a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas estaduais de Manacapuru-AM, buscando novas alternativas para a formação e atuação deste profissional.

O tema escolhido da pesquisa teve como base as experiências adquiridas no período da carreira universitária entre os anos 2014-2016. Anos dos quais a pesquisadora esteve em contato diretamente com alunos com necessidades especiais na Sala de Recursos de uma escola estadual da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus por meio do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Estes alunos, em sua maioria, especialmente conviviam com o autismo e a deficiência intelectual.

Neste mesmo período a autora do presente trabalho atuava tanto como bolsista pesquisadora como bolsista, por meio do Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE), e como pesquisadora acadêmica voluntária em um projeto destinado a alunos com deficiência visual, como também de alunos com Superdotação/Altas

Habilidades (AHS) do núcleo de pesquisa Psicologia, Educação e Novas Tecnologias (PSICOTEC). Este trabalho de pesquisa perdurou no período 2013 a 2015.

O início da carreira como professora da Sala de Recursos e Professora de Apoio Escolar a partir do ano de 2020 foi que gerou as inquietações sobre esses profissionais no município de Manacapuru. Principalmente a partir das observações realizadas durante esse trabalho com um aluno que apresentava Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Sendo essa, assim, a experiência crucial que despertou a investigação por maiores conhecimentos sobre qual o papel, atuação e formação do profissional de apoio escolar.

Já a problematização do tema em estudo, posteriormente, surgiu a partir da observação das dificuldades para a inclusão de alunos com necessidades especiais em uma escola da rede estadual do município de Manacapuru-AM. Em que foi observado que a inclusão de uma parcela deste público depende do acompanhamento que este aluno possui de um professor de apoio escolar. Contudo o grande problema da educação inclusiva está na questão sobre como a inclusão ocorre na realidade da escola pública.

Embora nos últimos anos as mudanças das políticas públicas tenham sido expressivas, percebeu-se que mesmo em escolas públicas estaduais ainda é um paradigma educacional a inclusão dos alunos com necessidades especiais, o que nos fez refletir sobre a prática pedagógica a fim de nos adaptarmos frente a diversidade destes alunos e a relevância do papel do Professor de Apoio Escolar (PAE).

O principal objetivo é identificar quais são as dificuldades pedagógicas para a inclusão de alunos com necessidades especiais, e a importância da função do professor de apoio escolar, proporcionando uma pedagogia inclusiva em escolas públicas da rede estadual de Manacapuru.

Os objetivos específicos são observar quais as práticas pedagógicas utilizadas frente ao desafio da inclusão de alunos com necessidades especiais recebidos na rede estadual do Amazonas no referente período.

Como também pesquisar o público de alunos que necessita de acompanhamento do professor de apoio escolar, bem como refletir sobre o papel deste profissional para o desenvolvimento desses alunos, mais especificamente de educandos dentro dos parâmetros da legislação estadual, conforme a Instrução Normativa do Professor de Apoio Escolar (2021).

Sendo assim, com base nesses aspectos, escolheu-se como tema: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO ESCOLAR: UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE MANACAPURU-AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2022-2023.

2.1.1 Tipo de Pesquisa

Uma pesquisa ou o tema de uma pesquisa surge a partir de um problema dentro de determinado contexto da realidade. Nesse ponto de vista, como atividade científica a pesquisa permite estar-se à frente, buscando soluções para perguntas que ainda não estão respondidas e/ou pouco esclarecidas. Com base nesse raciocínio conclui-se que: “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2013, p. 16).

Assim, a presente pesquisa de alcance exploratório-investigativa buscou responder as perguntas de um problema da realidade pouco estudado. Essas perguntas foram indagadas a partir de novas perspectivas, identificando conceitos e preparando conteúdo para estudos posteriores.

No caso, a pesquisa na temática escolhida buscou encontrar soluções para um problema da Educação Especial pouco estudado na localidade específica da escola pública do município de Manacapuru-AM.

A pesquisa caracterizada como exploratório-interpretativa “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2013, p. 107).

A pesquisa de cunho exploratório tem o propósito de examinar um tema ainda pouco conhecido, cujas dúvidas quanto as suas problemáticas em estudo são expressivas. Essas perguntas geralmente identificam tendências, áreas, ambientes, contextos, situações, relações. O estudo de alcance exploratório possui muita importância, pois:

[...] servem para nos tornar familiarizados com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer

prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados (SAMPIERI, 2013, p. 101).

Basicamente os estudos exploratórios buscam examinar temas ou problemas sociais ou experimentais pouco discutidos ou estudados pela ciência, isto é, quando uma temática, após uma breve revisão de literatura, ainda possui ideias muito rasas, e/ou ainda quando o pesquisador deseja acrescentar novas ideias. Como Sampieri (2013, p.101) afirma, o propósito dos estudos exploratórios:

[...] é examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes. Ou seja, quando a revisão da literatura revelou que existem apenas orientações não pesquisadas e ideias vagamente relacionadas com o problema de estudo ou, ainda, se queremos pesquisar sobre temas e áreas a partir de novas perspectivas.

Este tipo de pesquisa por meio da sua metodologia aplicada, do estudo e da análise do levantamento bibliográfico, busca encontrar respostas para as hipóteses levantadas, bem como respostas para os objetivos da pesquisa.

Como o próprio nome diz, a pesquisa exploratório-interpretativa a partir das análises apuradas e coletadas durante a investigação busca compreender as ideias, ou seja, interpretá-las.

Para isso, é preciso seguir algumas etapas. Em primeiro lugar, há uma análise textual, análise temática, e por último uma análise interpretativa nesta etapa. Para desdobrar essas análises fez-se em seguida uma problematização e para finalizar uma síntese (SEVERINO, 2013, p. 51-54).

2.1.2 Enfoque

O enfoque pesquisa é de cunho mista, pois esta abordagem possui as características tanto da pesquisa qualitativa quanto da pesquisa quantitativa. A pesquisa nesta abordagem produzirá maiores resultados sobre a realidade da função dos profissionais de apoio escolar na rede pública estadual de ensino de Manacapuru-AM.

A presente pesquisa classifica-se como uma mista, pois implica combinar tanto a pesquisa qualitativa como a quantitativa. Os métodos mistos são definidos pelos estudiosos de metodologia científica como:

[...] um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implicam a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada (metainferências) e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo (SAMPIERI, 2013, p. 550 apud SAMPIERI e MENDOZA, 2008).

A junção desses dois métodos permite utilizar o melhor de ambos os tipos de pesquisa, minimizando os seus pontos negativos. Ao corroborar resultados ou descobertas por meio de dados quantitativos e qualitativos é possível ter maior validade do estudo, maior profundidade, maior explicação dos resultados inesperados, sendo um instrumento mais completo.

A visão da pesquisa mista possui uma realidade intersubjetiva, ou seja, é estabelecida num processo, relação ou comunicação entre o sujeito e sujeito ou sujeito e objeto. A abordagem mista é mais do que a junção ou cruzamento entre os enfoques quantitativo e qualitativo, pois:

[...] assim como acreditamos que não existe a completa ou total *objetividade*, também é difícil imaginar a completa ou total *subjetividade*. Na realidade e na prática cotidiana, os pesquisadores se alimentam de várias estruturas de referência e a intersubjetividade captura a dualidade entre a indução e dedução, o qualitativo e quantitativo. Nós, seres humanos, agimos de ambas as formas, é nossa natureza, agimos assim desde que nascemos, por isso temos de insistir que os métodos mistos são mais consistentes com nossa estrutura mental e comportamento habitual (SAMPIERI, 2013, p. 552).

Como há esta coexistência entre os métodos quantitativo e qualitativo é necessária uma metainferência⁷. Enquanto que uma inferência é relacionar um fenômeno em estudo, a metainferência seria o contrário, já que apresenta respostas mais amplas quanto à complexidade de uma abordagem.

⁷ Compreendida como processo de compreensão de informações que não se obtém pelas relações lógicas imediatas que decorrem do texto. São deduções não sistemáticas que permitem a compreensão de um texto ainda diante do desconhecimento de termos essenciais. É um processo mais complexo que o da inferência, pois depende de conhecimentos próprio do leitor que o permitem ir além do raciocínio dedutivo convencional.

A pesquisa mista também abrange aspectos quantitativos por estabelecermos critérios sobre qual o público foi pesquisado. No caso, esta pesquisa foi direcionada a um grupo específico de professores de apoio escolar e alunos com necessidades especiais.

O autor Sampieri (2013) também salienta que o método misto possui algumas vantagens, como a abrangência de uma perspectiva mais ampla, maior teorização, dados mais variados, indagações mais dinâmicas, maior solidez e rigor e melhor aproveitamento dos dados.

2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população a ser pesquisada foram profissionais de apoio escolar. A amostra escolhida para o estudo foram 7 (sete) professores de apoio escolar do Ensino Fundamental de 1º ao 9º anos, composto por pelo menos 10 (dez) professores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) – Amazonas, especificamente do Município de Manacapuru.

Outro público que fez parte desta pesquisa foram alunos com necessidades educacionais especiais, acompanhados por professores de apoio escolar durante o ano de 2022. Por meio das respostas dos seus professores de apoio no questionário foi possível identificar as características dessa população estudada.

No total foram obtidos dados de pelo menos 7 (sete) alunos. A maior parte destes alunos com necessidades especiais acompanhados por profissionais de apoio convivem com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou deficiência intelectual (DI), e também alunos com deficiência física e deficiência múltipla, ainda sem diagnóstico fechado, devido às condições precárias da família. São alunos que estão em escolas de diferentes realidades sociais e econômicas, que moram em diferentes bairros ou mesmo na zona não-urbanizada da cidade de Manacapuru.

2.2.1 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa alcançou professores de apoio escolar da (SEDUC), do município de Manacapuru, bem como os alunos com necessidades especiais que possuem

acompanhamento escolar destes profissionais. Esses dados obtidos foram do ano de 2022.

Esses professores de apoio escolar, que no total de entrevistados foram 7 (sete), exercem este cargo em diversas escolas públicas estaduais, sendo que cada um está em algum ano do Ensino Fundamental. Não são professores que trabalham apenas com educação especial, mas trabalham com outras disciplinas do Ensino Fundamental.

Cada um dos professores de apoio trabalha em uma escola diferente. O que permite compreender a complexidade da atuação destes profissionais tanto numa escola mais elitizada, como em um Colégio Militar, quanto em uma escola menos abastada, como uma localizada em um bairro de zona periférica.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Houve pelo menos três etapas para a conclusão dessa parte da pesquisa. Em primeiro lugar, como procedimentos técnicos foram adotados principalmente a pesquisa bibliográfica como meio para análise e resultados de dados. Esses teóricos foram importantes para as posteriores análises e discussões na parte da avaliação deste trabalho de dissertação.

Em segundo lugar, a técnica para coleta de dados utilizada foi o questionário semiestruturado, voltado para professores de apoio escolar, pois é um instrumento que permite obter resultados com maior precisão e rigorosidade.

O questionário semiestruturado foi enviado via meio digital por meio de um link da ferramenta *google forms*, que é uma ferramenta grátis digital eficiente para esse tipo de pesquisa. A pesquisadora enviou a cada professor de apoio via aplicativo *whatsapp* o link em questão, e assim as respostas ficaram registradas na plataforma, sendo posteriormente consultadas ao longo do percurso da pesquisa.

Por último, durante esta pesquisa também foi utilizada como técnica para coleta de dados a pesquisa documental, como leis, decretos, normativas e documentos estaduais e oficiais que contenham as informações necessárias sobre os direitos dos alunos com necessidades especiais e as normas do profissional de apoio escolar da rede de ensino estadual do Amazonas.

Essas legislações foram sobremaneira relevantes para a compreensão, interpretação dos dados quantitativos e qualitativos obtidos. Assim como para o

embasamento da apresentação e avaliação dos dados, em que foi realizada a análise e discussão mais aprofundada das ideias do problema em estudo, em um sentido mais amplo, pois foi possível fazer analogias com os dados da realidade.

2.3.1 Procedimentos de Aplicação de Instrumentos

Em primeiro lugar, foi realizado um levantamento de livros, artigos científicos e documentos legislativos nacionais e estaduais sobre o tema em questão. Nesta primeira etapa, foram feitas leituras e análises das obras principais para a consecução do arcabouço teórico que fundamentariam o trabalho. Foram escolhidos pelo menos cinco autores para representar o marco teórico da pesquisa.

Na segunda etapa, após a autorização junto a coordenação da SEDUC-AM e à equipe da Educação Especial do Estado, foi realizado via *whatssap* um questionário semiestruturado com os professores de apoio escolar, que eram os protagonistas desta pesquisa. O *google forms* foi um mecanismo tecnológico digital advindo das ferramentas do *google* utilizado que propõe uma maior eficiência na coleta de dados estatísticos.

Na terceira e última etapa, após a coleta dos dados dos questionários foi produzida a tabulação destes, e neste último passo serão apresentados os resultados das análises, a discussão e a avaliação desta pesquisa de acordo com os objetivos específicos do tema escolhido. A avaliação dos resultados alcançados durante a pesquisa é o final desta etapa, sendo muito importante, pois apresenta uma proposta para o problema da pesquisa.

3 ANÁLISE DE RESULTADOS

Nesta seção, após a organização do processamento dos dados em tabelas e gráficos, será apresentado a parte do estudo quantitativo e qualitativo, em que se deve indicar e expor os resultados da pesquisa. A apresentação da coleta de dados e dos resultados são analisados e discutidos em detalhes, para que posteriormente estes justifiquem a conclusão e recomendações a futuros pesquisadores do tema.

3.1 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte do trabalho serão expostos os dados coletados por meio de um questionário semiestruturado destinado aos professores de apoio escolar e estão organizados em gráficos e tabelas.

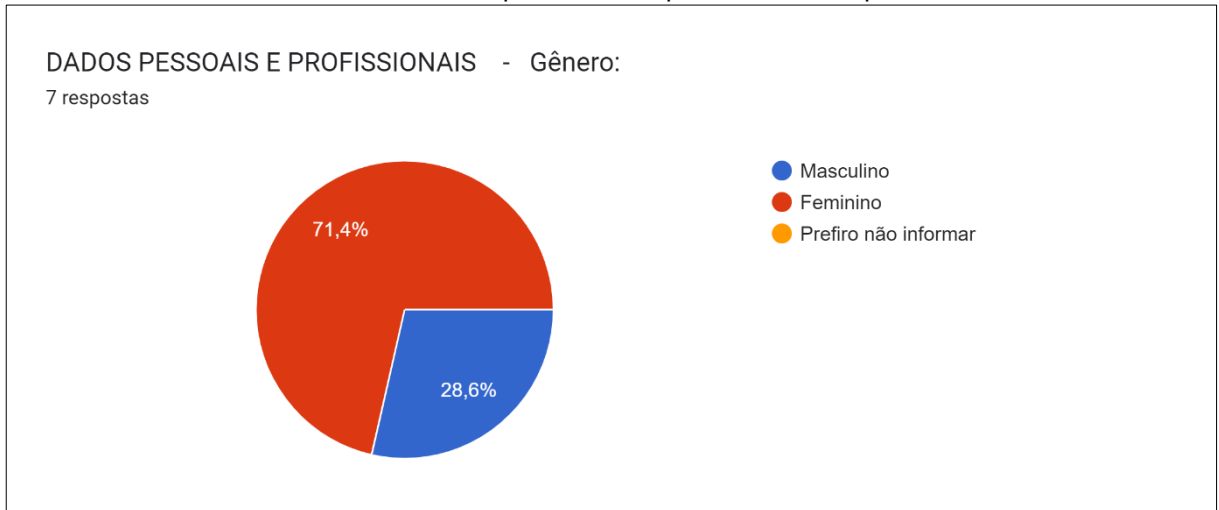
3.1.1 Organização dos Dados do Questionário direcionado aos Professores de Apoio Escolar

Esta primeira parte do questionário demonstra aspectos mais objetivos desta pesquisa, como dados pessoais e profissionais. Diante dos resultados, observou-se que a grande maioria dos professores de apoio escolar são constituídos por mulheres, porém, há professores homens também que se destacam na área como professores de apoio.

Segundo Sampieri (2013), de uma população grande, obter respostas de pelo menos 50% (cinquenta por cento) de um subgrupo composto por 10 (dez) professores seria uma pesquisa considerada abrangente. A educação especial no município de Manacapuru é relativamente recente, especialmente a função do professor de apoio escolar, por isso o alcance da amostra escolhida da pesquisa com 7 (sete) entrevistados pode ser considerado amplo.

Após as grandes dificuldades do mundo pós-pandemia, notou-se um alcance maior aos alunos com necessidades educacionais especiais acompanhados por professores de apoio escolar.

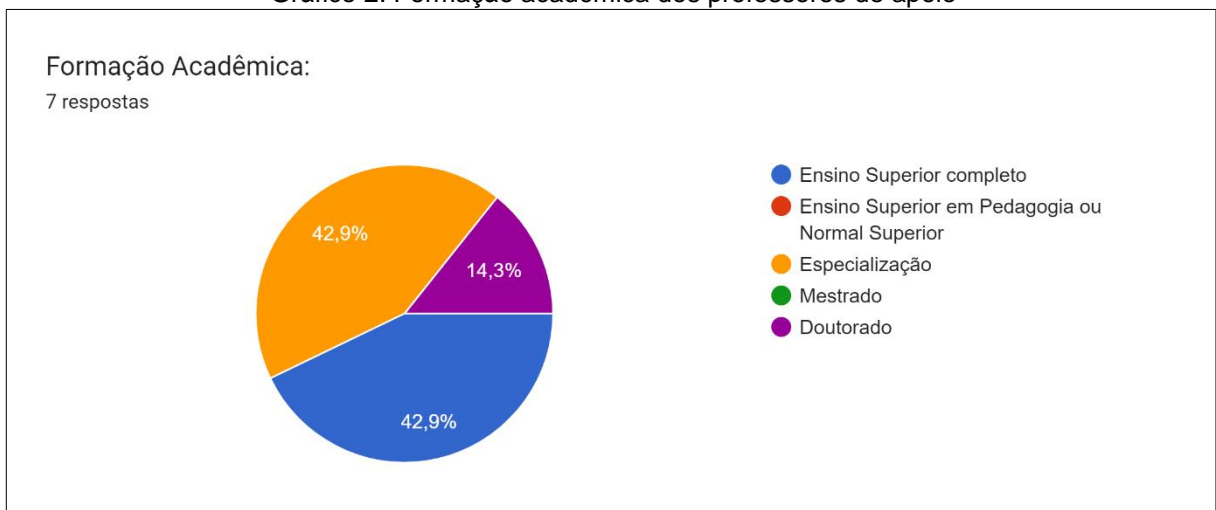
Gráfico 1: Dados pessoais dos professores de apoio



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os níveis educacionais dos professores de apoio escolar são variados. Foram entrevistados pelo menos 7 (sete) professores de apoio escolar. Quase metade dos professores de apoio entrevistados possuem apenas ensino superior completo e quase metade deles também possuem especialização, e pelo menos um professor de apoio possui doutorado na área da educação, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Formação acadêmica dos professores de apoio

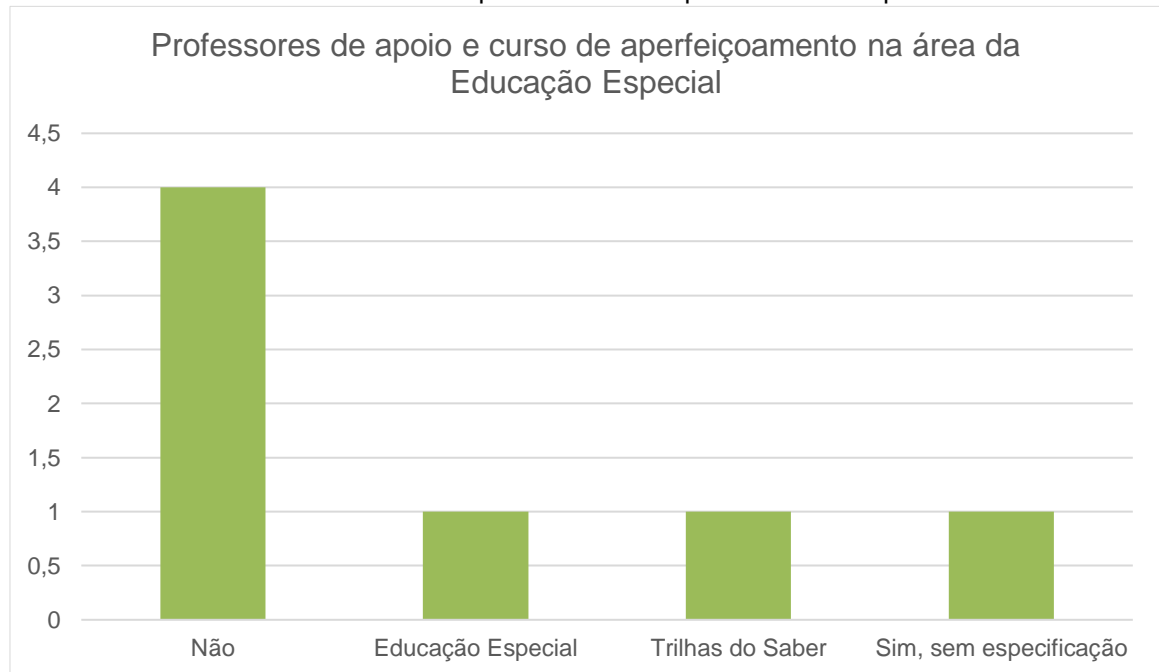


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Todavia, ainda há poucos professores de apoio escolar estudiosos da área de educação especial, pois as pós-graduações lato sensu (especialização ou MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado) são em outros campos da educação.

Observando abaixo a formação dos professores de apoio entrevistados, chega-se à conclusão de que a maior parte dos professores possui uma formação abaixo do que o campo da educação especial nas escolas públicas necessita para o desempenho pelo menos considerável condizente com esses profissionais irão enfrentar nas suas atividades com os alunos com necessidades especiais.

Gráfico 3: Dados profissionais dos professores de apoio

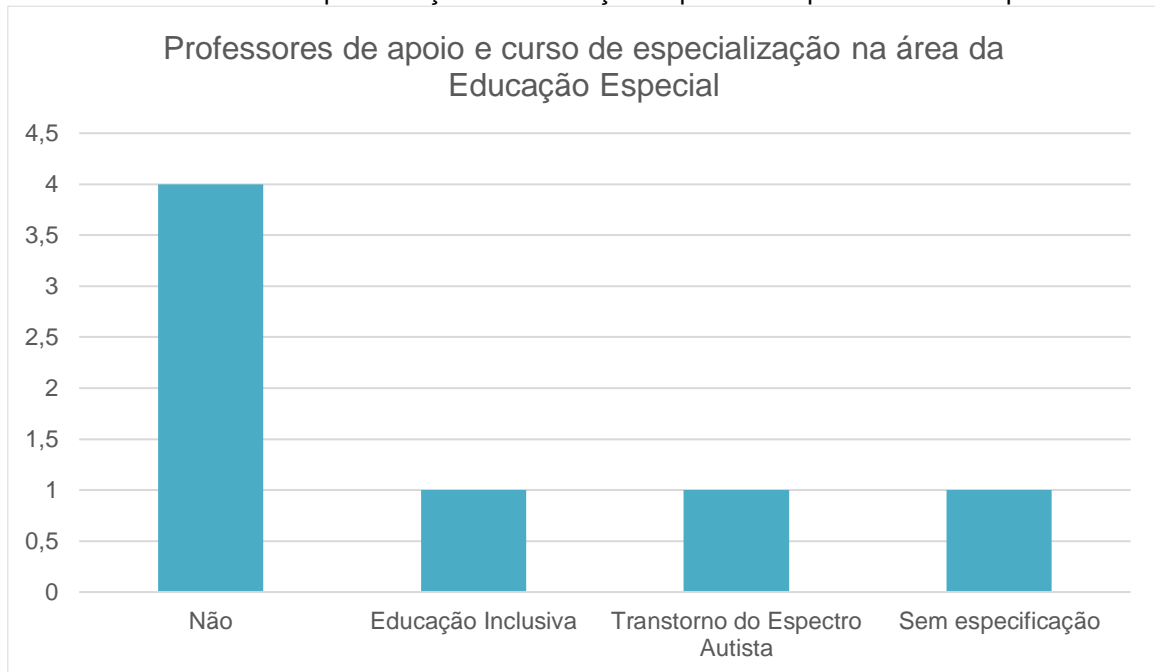


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

E ainda, ao analisar o gráfico sobre a formação de pós-graduação lato sensu, especialização dos professores de apoio, o índice também é muito baixo para atender as competências que o Atendimento Educacional Especializado necessita na rede pública.

Quando se leva em consideração, principalmente, que os professores ministrantes não possuem competências em Educação Especial, fica mais evidente o quanto o campo em estudo é pouco estudado ainda pelos professores da rede pública de Manacapuru, numa perspectiva tanto de prática quanto de pesquisa.

Gráfico 4: Especialização em Educação Especial dos professores de apoio

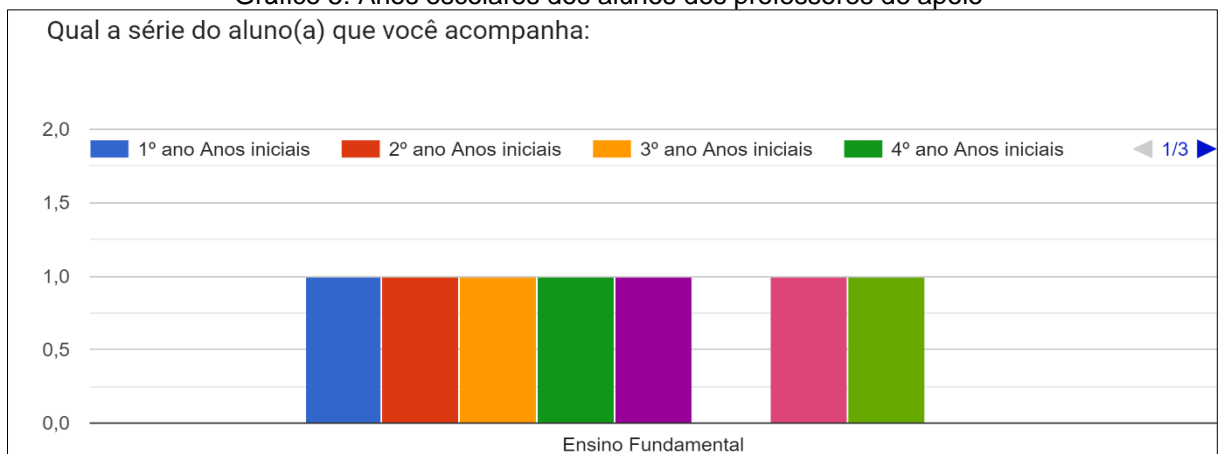


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto ao tempo de atuação dos profissionais de apoio escolar, os educadores são relativamente recentes na área, praticamente a maioria trabalha pelo menos 5 (cinco) anos na área da Educação Especial. Esta realidade representa o quanto o cargo é novo no município de Manacapuru.

Sobre os alunos acompanhados pelos professores de apoio na rede pública estadual do município do Amazonas, expressamente a análise demonstra que há pelo menos 1 (um) aluno de cada ano, do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Conforme no gráfico abaixo, cada cor representa um ano do ensino fundamental:

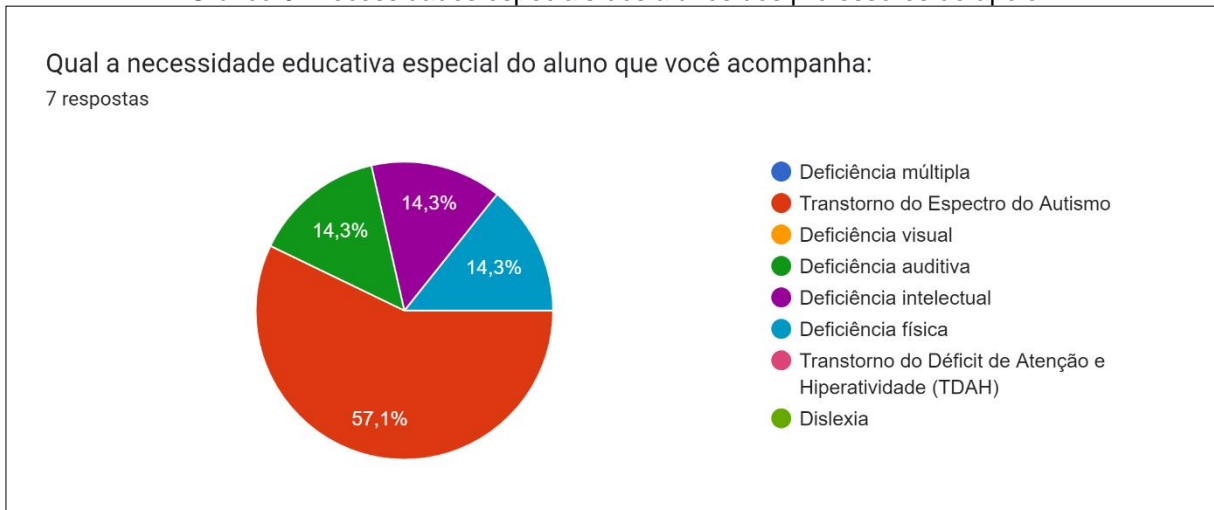
Gráfico 5: Anos escolares dos alunos dos professores de apoio



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos alunos, podemos analisar que mais de 57,1% (cinquenta e sete por cento) convivem com o TEA. Os demais são compostos por alunos com diversas deficiências: pelo menos há 1 (um) aluno com deficiência auditiva, 1 (um) aluno com deficiência intelectual e 1 (um) aluno com deficiência física, que correspondem a 14,3% (quatorze por cento) cada:

Gráfico 6: Necessidades especiais dos alunos dos professores de apoio



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

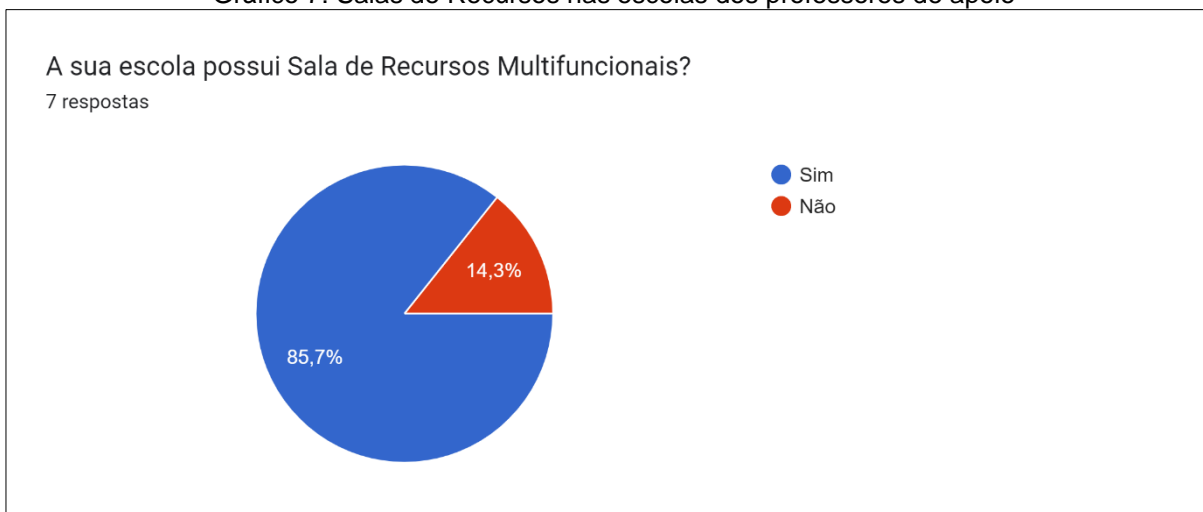
É relevante destacar que durante a pesquisa foi constatado que ainda há uma resistência quanto ao apoio aos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia, e ou mesmo uma falta de atenção a esse público tão presente no Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais do município de Manacapuru-Amazonas. A atenção a estes deveria ser dobrada, pois houve uma eclosão no mundo pós-pandemia de alunos com dificuldades de aprendizagem pelas escolas públicas periféricas Brasil afora.

Atualmente já há uma política pública educacional voltada a essa clientela de alunos com Dislexia e TDAH. Isso tanto em nível estadual quanto em nível nacional. Dispõem sobre essa política em nível estadual a Lei nº 4.790, de 2019, conhecida como Lei Estadual que dispõe sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia e a Instrução Normativa do Profissional de Apoio Escolar, de 2021.

Em nível nacional, a Lei nº 14.254, de 2021 é uma política legislativa que: Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Outro dado destacado no questionário foi sobre quais professores trabalham em escolas que possuem Sala de Recursos (SRM). A maioria dos profissionais trabalham em escolas em que possui Sala de Recursos, ou seja, seria esperado que os professores de apoio trabalhassem junto aos profissionais do AEE.

Gráfico 7: Salas de Recursos nas escolas dos professores de apoio



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme o gráfico acima há pelo menos 5 (cinco) escolas da rede estadual com Sala de Recursos no município de Manacapuru. No entanto, os dados quantitativos mostram uma realidade e os dados qualitativos mostram outra.

Como podemos verificar na análise dos dados coletados, apenas 1 (um) entrevistado respondeu que não possui Sala de Recursos em sua escola. Analisando esse dado, chega-se a uma ideia por meio do senso empírico de que escolas que não possuem Salas de Recursos estão em uma esfera de inclusão muito baixa.

Outra informação que podemos chegar com esses dados, em que 85,7% (oitenta e seis por cento) praticamente, é que se faz necessário uma crítica sobre a inclusão em escolas que possuem Sala de Recursos.

Embora tenha Sala de Recursos nessas escolas onde trabalham, os professores de apoio escolar não participam muito desse ambiente que está disponível em sua escola. Isso quer dizer que não há necessariamente uma troca de experiências entre professores de apoio e professores da Sala de Recursos.

Em seguida, no questionário foi perguntado se o professor de apoio escolar é motivado a participar e/ou frequentar a Sala de Recursos da sua escola. Os dados coletados obtiveram respostas variadas.

Contudo o que chama mais a atenção diz respeito a um dado que demonstra que em quase metade das respostas dos entrevistados, que corresponde a 42,9% (quarenta e três por cento), responderam que não são ou nunca foram motivados a frequentar a Sala de Recursos. Um dado em que será necessário destrinchar neste presente trabalho por ser motivo de grande preocupação.

Há que se destacar que 28,6% (vinte e nove por cento) respondeu serem sempre incentivados a frequentarem a Sala de Recursos. O restante dos entrevistados, que no total correspondem a 28,6% (vinte e nove por cento) responderam que na maioria das vezes ou algumas vezes são incentivados.

A competência do professor de apoio escolar não estar relacionada apenas a sua formação, mas também em como dar-se a participação deste profissional junto ao corpo escolar.

Conforme analisamos, o trabalho do professor de apoio escolar parece estar relegado a um papel solitário e de isolamento na realidade das escolas públicas estaduais de Manacapuru-AM. Esses pontos serão discutidos mais adiante nessa pesquisa.

Gráfico 8: Sala de Recursos e professores de apoio



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pelo menos um fato pode ser constatado deste dado acima: é o de que esse modo isolado de professores de apoio executarem seu trabalho não ajuda a inclusão (SILVA, 2019, p. 258 apud MANTOAN, SANCHES e TEODORO, 2004-2007).

A próxima resposta obteve um dado estatístico mais completo da realidade pedagógica do acompanhamento junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

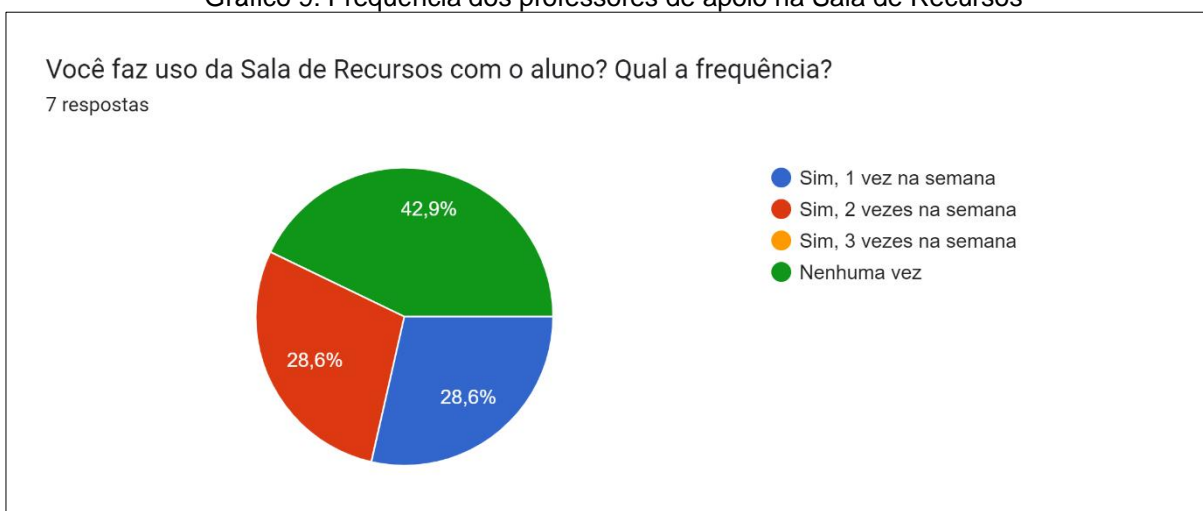
Uma fatia abrangente de 42,9% (quarenta e dois, nove por cento) respondeu que não faz uso nenhuma vez durante a semana da Sala de Recursos. O que é uma quantidade expressiva.

Isso quer dizer que embora a maioria dos professores entrevistados tenham esse recurso pedagógico na escola onde trabalham, não são incentivados a compartilhar ou trocar conhecimentos. Como já foi destacado por meio de outra pergunta.

Sobre a mesma pergunta, outra parte da fatia respondeu que frequenta esse ambiente pelo menos 1 (uma) a 2 (duas) vezes na semana, respectivamente 28,6% (vinte e oito, seis por cento). Essa quantidade de dias seria suficiente para pelo menos realizar um trabalho inclusivo e participativo.

Conforme podemos observar nos dados abaixo, uma parte dos entrevistados afirmam que não frequentam a Sala de Recursos semanalmente. Já uma outra segunda parte respondeu que frequenta esse ambiente pelo menos 1 (uma) ou 2 (duas) vezes por semana.

Gráfico 9: Frequência dos professores de apoio na Sala de Recursos



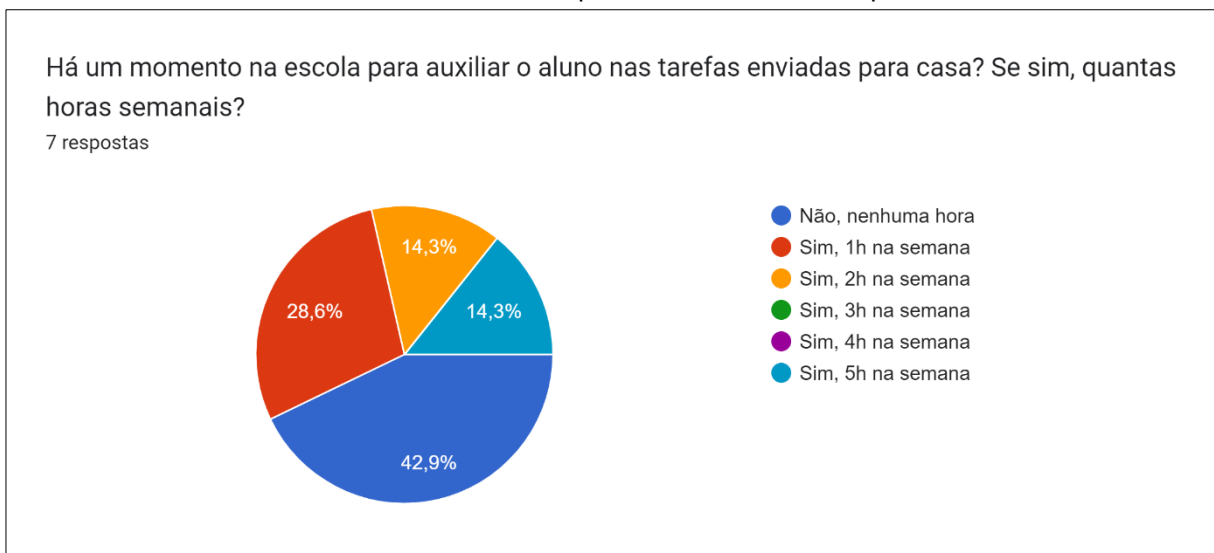
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao fazer a análise do Gráfico 9, cerca de 42,9% (quarenta e três por cento) dos professores de apoio escolar não dispõem de ao menos 1 (uma) hora por dia para acompanharem as tarefas de casa dos seus alunos.

De modo dedutivo conclui-se que essa deve ter sido a maioria das respostas por causa da falta de tempo, pois os professores de apoio trabalham na sala comum de modo simultâneo às aulas do professor regente da turma do seu aluno.

O professor de apoio não só é um auxiliar da turma do seu aluno durante as aulas regulares, como também na sua ausência. Logo, é muito dificultoso fazer duas funções concomitantes de modo proveitoso.

Gráfico 10: Horas semanais para auxiliar nas tarefas para casa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Gráfico 10 ainda pode ser verificado que apenas 14,3% (quatorze por cento, três por cento) dos entrevistados relataram que não possuem nenhuma hora por semana para auxiliarem na escola seus alunos com necessidades especiais, no que tange às tarefas para casa.

Esse dado demonstra que a inclusão desse aluno pode ser prejudicada, mesmo com o auxílio do professor de apoio escolar. Nessa linha de pensamento, é notável de modo dedutivo que a gestão escolar e família do aluno com necessidades especiais precisam estar alinhados. Esses ajustes somente podem ser concretizados se houver momentos de diálogo e planejamento. Caso contrário, a inclusão será apenas uma utopia.

Por último, analisamos em uma escala de 1 (um) a 5 (cinco) perguntas, conforme o gráfico abaixo. A primeira pergunta realizada foi se os professores ministrantes fazem um planejamento inclusivo junto com o professor de apoio na sua escola. Apenas 1 (um) professor de apoio respondeu “definitivamente sim” a essa

questão, 2 (dois) professores responderam “provavelmente sim”, 3 (três) responderam “provavelmente não” e somente 1 (um) respondeu “definitivamente sim”.

Quando perguntado se a inclusão é prejudicada com a forma como a gestão escolar recebe e orienta os professores de apoio, 2 (dois) responderam “definitivamente sim”, 2 (dois) que “provavelmente sim”, pelo menos 1 (um) foi “indeciso”, 1 (um) respondeu “provavelmente não” e 1 (um) “definitivamente não”.

A terceira pergunta foi se a inclusão fica prejudicada com a forma como alunos com deficiência são concebidos pelos profissionais da escola. Pelo menos 2 (dois) professores responderam “definitivamente sim”, 2 (dois) “provavelmente sim”, 2 (dois) responderam a “provavelmente não” e 1 (um) respondeu a “definitivamente não”.

Na quarta pergunta, quando perguntado se a falta de preparo técnico dos professores de apoio é uma barreira para inclusão, 3 (três) professores de apoio responderam “definitivamente sim”, 3 também responderam “provavelmente sim” e apenas 1 (um) respondeu a “definitivamente não”. Assim, não houve nenhuma resposta como “indeciso” ou para “provavelmente não”.

A quinta e última pergunta dessa parte do questionário era sobre se professores da sala comum sabem articular com o professor de apoio e com seu aluno com necessidades especiais. As respostas foram: 2 (duas) para “definitivamente sim”, 2 (duas) para “provavelmente sim”, 1 (um) indeciso e 2 (duas) definitivamente não.

Tabela 2: Inclusão e o professor de apoio escolar

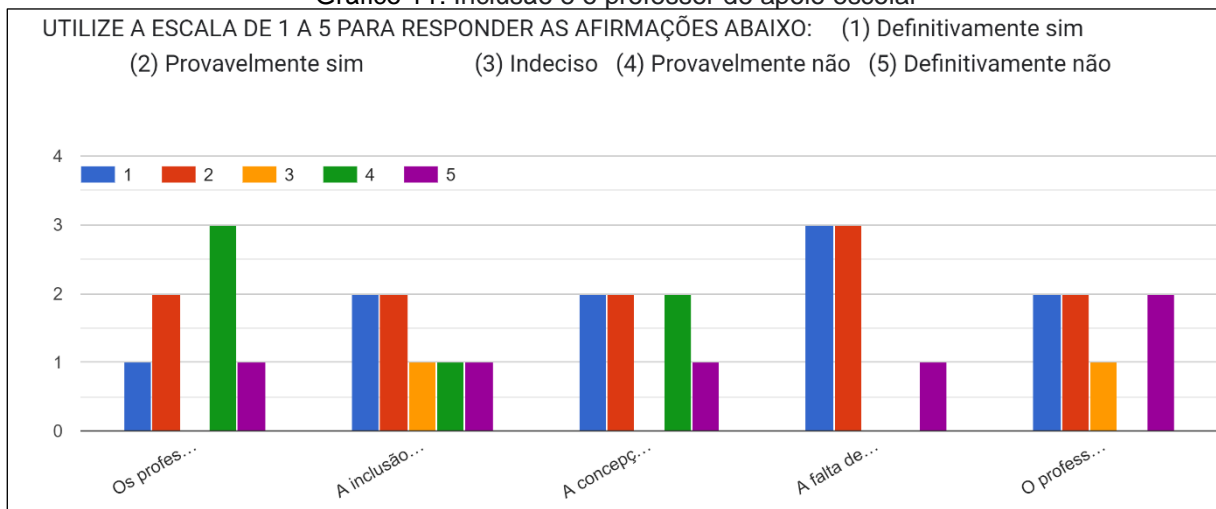
PERGUNTA	QUANTIDADE DE RESPOSTAS				
	Definitivamente sim (1)	Provavelmente sim (2)	Indeciso (3)	Provavelmente não (4)	Definitivamente não (5)
Os professores ministrantes fazem um planejamento inclusivo junto com o professor de apoio na sua escola	1	2	-	3	1
A inclusão fica prejudicada em relação à forma como a gestão escolar recebe e orienta o professor de apoio	2	2	1	1	1

A concepção que os profissionais da escola possuem sobre alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem prejudica a inclusão delas	2	2	-	2	1
A falta de preparo técnico dos professores de apoio é uma barreira pedagógica para a inclusão do aluno com necessidades especiais	3	3	-	-	1
O professor da sala comum está preparado para articular com o professor de apoio e interagir e com esse aluno, de acordo com suas necessidades educacionais especiais	2	2	1	-	2

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico seguinte demonstra com maior precisão o comparativo com a tabela acima. São as respostas dos 7 (sete) entrevistados no total, que participaram dessa pesquisa.

Gráfico 11: Inclusão e o professor de apoio escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A análise do gráfico acima mostra que na primeira pergunta, 3 (três) professores responderam a “provavelmente não”, quando perguntado se os professores de apoio fazem um planejamento inclusivo junto aos professores ministrantes da turma do seu aluno.

Outra resposta relevante que podemos verificar é que na quarta pergunta sobre a falta de preparo técnico do professor de apoio escolar é uma barreira para a inclusão de alunos com necessidades especiais, dos 7 (sete) entrevistados, pelo menos 3 (três) responderam “definitivamente sim” e 3 (três) responderam “provavelmente sim” à mesma pergunta.

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico, com o objetivo de buscar respostas para o problema desta pesquisa, faremos comparações com os objetivos traçados e os dados bibliográficos coletados, apresentados no primeiro capítulo do marco teórico.

Em primeiro lugar, a literatura aponta que as questões pedagógicas para a inclusão de alunos com necessidades especiais ainda é uma dificuldade expressiva (FERNANDES, 2011).

Um dado relevante que chegamos a essa conclusão diz respeito ao tempo de atuação dos profissionais de apoio escolar, cuja maioria estão exercendo o cargo a menos de 5 (cinco) anos, ou seja, ainda ganhando experiência na área da Educação Especial.

Foi constatado que a maior parte deles não possuem formação especializada na área Educação Especial e/ou em alguma deficiência específica. O mais grave ainda é que a maior parte dessa amostra não possui ao menos uma formação complementar e/ou um curso de aperfeiçoamento. O isolamento desses profissionais é uma das consequências negativas dessa ausente e/ou baixa formação continuada (SILVA, 2019).

Conforme foi constatado no Gráfico 2, embora os professores tenham formações em pós-graduações lato sensu (especialização ou MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado), as mesmas são em outros campos da educação. Esses dados sugerem que os professores de apoio escolar fazem parte de uma geração de professores de Educação Especial que ainda está sendo formada no município de Manacapuru.

A carência na área implica uma série de alunos excluídos nas escolas estaduais, provavelmente por causa deste desfalque nas escolas. Em algumas escolas esses alunos são representados por professores da Sala de Recursos, contudo esses professores exercem seu trabalho de uma forma individualista, assim como os professores de apoio, principalmente pelas ideologias e pela falta de clareza que há em torno da sua função (SILVA, 2019).

Aliás, essa falta de esclarecimento acerca das atribuições dos professores de apoio causa uma série de constrangimentos, tal como idealizarem esses professores como papéis de vigilantes. Esse desconhecimento certamente gera barreiras à inclusão escolar (SILVA, 2019, p. 246).

Assim como essa ideia sobre os estereótipos que há por trás dos alunos marginalizados pela escola, tais como aqueles que carregam o estigma da deficiência, podemos chegar à mesma ideia de que esse estigma também é carregado pelos professores de educação especial (GOFFMAN, 1982).

Semelhantemente a teoria dos anormais na sociedade faz alusão a essa mesma ideia ao colocar as pessoas com deficiência em uma posição de seres “antinaturais”, “aberrações” ou “monstros”, que precisam ser curados, pois estão fora dos padrões sociais (FOUCAULT, 2001).

Na sequência, no Gráfico 6 foi verificado que os professores de apoio da rede estadual estão nos mais variados anos do Ensino Fundamental. No Gráfico 7 podemos concluir que há uma alta inclusão de alunos que convivem dentro do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Porém há uma baixa inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia acompanhados por profissionais de apoio. Geralmente, os alunos acompanhados por esses profissionais, que possuem tais dificuldades de aprendizagem também convivem com alguma deficiência. Aparentemente há um certo abandono e resistência para a inclusão desse público, que está presente principalmente em escolas periféricas.

Conforme a legislação esse grupo também possui o direito ao acompanhamento de um profissional de apoio, quando necessário, e não só aqueles alunos que possuem distúrbios graves. Como afirma a Instrução Normativa do Profissional de Apoio escolar (2021) para o público dos professores de apoio:

I – Deficiência: aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

II – Transtorno do Espectro Autista: aqueles que possuem síndrome clínica caracterizada na forma das alíneas a seguir, sendo considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais:

a- Dificuldade nas Interações sociais.

b- Variabilidade de comportamento.

c- Atrasos no desenvolvimento da comunicação (tanto linguagem compreensiva quanto expressiva).

III – Graves Transtornos do Desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

IV – Dislexia e Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade: os alunos com transtornos específicos da aprendizagem que também são considerados transtornos do neurodesenvolvimento.⁸

Podemos constatar que há uma certa ideia de que apenas alunos com necessidades especiais graves ou com autismo associado ao TDAH ou à Dislexia possuem a necessidade do profissional de apoio. Todavia, ao observarmos o 3º Artigo da Instrução Normativa do Profissional de Apoio Escolar, notamos que esse acesso não se restringe ao público de alunos com Transtornos do Espectro de Autismo (TEA) ou graves transtornos.

O que isso gera é uma exclusão de uma parcela da população renegada pelo Estado. A realidade é que a escola está sob um sistema estratificado, em que são separados alunos “normais” de “anormais”, e professores regulares de professores superespecialistas de alunos especiais. Enquanto houver essas ideologias sociais permeando o ambiente da escola, uma parte dos alunos continuarão sendo marginalizados. Assim, para que a inclusão aconteça, é preciso romper com esse paradigma educacional (MANTOAN, 2003).

Como sabemos é praticamente inviável um professor da sala comum alfabetizar alunos com Dislexia, principalmente porque há pelos 30 alunos por turma para ele ensinar. Logo, se em uma mesma turma há dois ou três alunos com outras deficiências ou dificuldades de aprendizagem isso é mais complexo ainda.

⁸ Instrução Normativa do Profissional de Apoio Escolar – INDEPPE/GAEED/CEE No 002 – SEDUC/AM (2021).

Esses dados demonstram a exclusão de um grupo da escola, em que novamente chegamos à mesma ideia do estigma, como se a escola deixasse de lado os problemas do seu público de alunos (GOFFMAN, 1982).

Outro problema que podemos destacar é a falta da troca de conhecimentos e experiências entre os professores da sala comum e os da Educação Especial. A falta de planejamento conjunto visando metodologias inovadoras também é outro fator que prejudica a inclusão (SILVA, 2019).

A quantidade de alunos por turma também prejudica a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Embora haja uma legislação que limita a quantidade de alunos por turma quando há um aluno com necessidades especiais, na prática isso não acontece (LEI Nº 07/2019).

Por último, no Gráfico 8 em diante, analisamos aspectos relacionados no que diz respeito à importância do papel do professor de apoio escolar. Foi realizada uma análise de como funcionou o papel desses profissionais em conjunto a outros professores, tanto ministrantes como da educação especial.

Como podemos analisar no Gráfico 8, ao menos 85,7% dos professores de apoio escolar trabalham em escolas que possuem Sala de Recursos. Contudo, como podemos constatar no Gráfico 9 pelo menos 42,9% dos professores de apoio não frequentam esse espaço, como consequências temos o isolamento desse profissional de apoio no ambiente escolar (SILVA, 2019).

O problema da participação do professor de apoio escolar poderia ser solucionado por meio da formação continuada em Educação Especial. Tal formação criaria a ideia da importância de novos conhecimentos, inclusive por meio de conhecimentos da troca de conhecimentos com outros profissionais de outros campos (MANTOAN, 2003).

Os professores de apoio e de educação especial precisam estar a par mais ainda da teoria para respaldar sua prática. Principalmente em um mundo em que as informações digitais instantâneas. Mas também principalmente quando não há nas Universidades do Núcleos de Pesquisas com projetos na área da Educação Especial.

Podemos analisar, a partir disso, que há um certo preconceito de forma velada nas escolas públicas. Ao chegar na escola, podemos observar que há uma resistência ou falta de esclarecimento por parte dos outros professores de entenderem a função do professor de apoio (SILVA, 2019).

Embora alguns professores de apoio escolar exerçam uma função semelhante ao do professor auxiliar, professor assistente, professor apoiador, e sejam conhecidos por outros termos, como tutor escolar, assistente educacional e mediador escolar (SILVA, 2019), as funções desse cargo não são exatamente essas.

Outro aspecto que podemos refletir é sobre a legislação estadual, que diz que não só pedagogos como profissionais de educação física, profissionais da saúde e/ou assistência social podem exercer esse cargo (INSTRUÇÃO NORMATIVA DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR, 2021).

Ao fazermos a análise do Gráfico 10 constatamos a ideia da falta de participação do professor de apoio escolar. Quando perguntamos no questionário quantas vezes por semana o professor de apoio escolar frequenta a Sala de Recursos por semana, cerca de 42,9% dos entrevistados responderam que não frequentam nenhuma vez. Esse dado é muito relevante para a pesquisa, pois esse índice é muito alto, o que mostra o quanto precisa ser revista a função do profissional de apoio.

Na tabela a seguir podemos analisar de uma forma mais prática a relação entre ter Sala de Recursos numa escola e ter acesso à Sala de Recursos nas escolas públicas:

Tabela 3: Relação dos dados das Salas de Recursos

Dados	8	9	10
Entrevistados	Há Sala de Recursos na sua escola?	Você é incentivado a frequentar a Sala de Recursos?	Quantas vezes por semana você frequenta a Sala de Recursos?
Porcentagem (%)	85,7%	42,9%	42,9%
Respostas	Sim	Não	Nenhuma vez

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observa-se com a tabela anterior que o professor de apoio ter Sala de Recursos em sua escola e não frequentar este espaço escolar é semelhante a um aluno ter direito à matrícula numa escola pública, todavia sem ter qualidade.

Mais uma vez o professor de apoio, assim como o aluno com necessidades especiais podem encontrar-se em um contexto de estigmatização (GOFFMAN, 1982).

Quanto menos informações sobre as políticas públicas voltadas à Educação Especial, mais esses profissionais estão propensos a sofrerem preconceitos e estereótipos.

No Gráfico 11, temos outra análise importante. Quando perguntado quantas horas semanais o professor de apoio auxilia o aluno com as tarefas de casa. Cerca de 42,9% declararam que não possuem o tempo de ao menos 1 hora por dia para realizar essa atividade na escola. Como podemos observar esse baixo tempo disponível para esse tipo de atividade é muito pequeno.

A função do professor de apoio se configura como algo impotente. O fato desse profissional acompanhar apenas um aluno faz com que contribua com sua invisibilidade.

Ao analisarmos o Gráfico 12, o qual foi representado ainda em um quadro a fim de visualizarmos melhor esses dados. Abaixo destacaremos em um quadro quais as perguntas que foram analisadas, baseando-se em uma escala de 1 a 5. Em que para: (1) Definitivamente sim, (2) Provavelmente sim, (3) Indeciso, (4) Provavelmente não e (5) Definitivamente não.

Quadro 4: Resumo das perguntas do gráfico 12

Os professores ministrantes fazem um planejamento inclusivo junto com o professor de apoio na sua escola
A inclusão fica prejudicada em relação à forma como a gestão escolar recebe e orienta o professor de apoio
A concepção que os profissionais da escola possuem sobre alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem prejudica a inclusão delas
A falta de preparo técnico dos professores de apoio é uma barreira pedagógica para a inclusão do aluno com necessidades especiais
O professor da sala comum está preparado para articular com o professor de apoio e interagir e com esse aluno, de acordo com suas necessidades educacionais especiais

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto à primeira pergunta sobre se os professores ministrantes fazem planejamento com os professores de apoio, de 7 respostas, pelo menos 3 professores responderam a (4) “provavelmente não”.

É um dado que demonstra que, em vários casos, os objetivos quanto ao papel do professor de apoio, de interagir com professor ministrante da turma do seu aluno, não são atingidos.

Ao fazer uma comparação das atribuições do professor de apoio com o que acontece na prática, percebemos a discrepância de fatores que dificultam a inclusão. A escola demonstra não estar preparada para esse diálogo. Como afirma Mantoan (2003):

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar (MANTOAN, 2003, p. 13).

Mais uma vez depara-se com a mesma ideia de que há professores para alunos ditos “normais” e professores para alunos especiais. Um sistema escolar programado para dar ser emburrecido, porque é subdividido e excludente. Contudo, quando se pensa em uma educação especial participativa e democrática é possível ter uma escola mais inclusiva.

Outra informação importante para lembrar na Instrução Normativa do Profissional de Apoio Escolar (2021), no que condiz quais as atribuições deste professor em sua legislação estadual, compete a ele:

- I - Participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno, em parceria com os demais professores, família e profissionais;
- II - Adaptar e/ou produzir materiais específicos, em parceria com o professor de Sala de Recursos (quando houver) e do ensino regular, à necessidade educacional do aluno;
- III - Sugerir, com os professores e equipe pedagógica, procedimentos de avaliação que atendam o estudante em suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, acompanhando a evolução de suas potencialidades, com vistas ao progresso global: cognitivo, emocional e social do mesmo;
- IV - Orientar, quando necessário, o professor do ensino regular, sobre as metodologias específicas à aprendizagem do aluno;
- V - Acompanhar o aluno, quando necessário, nos espaços da escola, auxiliando na higiene, locomoção e alimentação, para que este desenvolva a independência e autonomia;
- VI - Participar do planejamento junto aos demais professores que trabalham com o aluno;
- VII - Cumprir sua carga horária no ambiente escolar, participando dos trabalhos pedagógicos junto ao aluno ou em HTP;
- VIII - Trabalhar de forma colaborativa com os professores dos diferentes componentes curriculares e professor da Sala de Recursos Multifuncionais (quando houver) para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e sua interação no ambiente escolar (colegas, professores e demais servidores);

IX - Ampliar e possibilitar situações de aprendizagem e autonomia sem retirar o aluno para atividades isoladas do contexto da sala de aula, a não ser em caso de extrema necessidade.

Como podemos analisar a partir das especificações da função desse profissional, o tópico I trata da parceria que deve existir no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno com necessidades especiais junto ao professor da sala regular em um planejamento participativo.

Há ainda uma série de funções atribuídas aos professores de apoio. Algumas, inclusive, são contraditórias, como as relações da função desse docente com outras ideias atribuídas a ele de uma forma empírica, tais como “ser cuidador”, “ser professor” e “ser profissional”.

O “ser cuidador” seria uma posição de apenas auxiliar de atividades motoras ou básicas do dia a dia, já “ser professor” seria a ideia de ensinar esse aluno, enquanto que o “ser profissional” é uma função muito ampla, que envolve profissionais de outras áreas. Essas diferenças de funções demonstram o quanto o professor de apoio pode desenvolver posições diferentes, dependendo da realidade do seu aluno.

Outra informação para ser acrescentada, ao perguntarmos dos entrevistados sobre a falta de preparo técnico é um problema, pelo menos 6 responderam a (1) “definitivamente sim” ou a (2) “provavelmente sim”. O Gráficos 2, 3 e 4 deram uma premissa dessas respostas.

Portanto, a partir destas análises e discussões apresentadas, desenvolvemos uma proposta de formação continuada para esses profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Profissionais de Apoio Escolar.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa teve como tema “A importância da Educação Especial para alunos com necessidades especiais e o papel do Professor de Apoio Escolar: Uma pedagogia inclusiva em escolas públicas da rede estadual de Manacapuru-AM/BRASIL, no período de 2022-2023”.

Os principais objetivos foram três: a) pesquisar questões sociológicas e pedagógicas para as dificuldades de inclusão nas escolas públicas; b) identificar o público de alunos com necessidades especiais acompanhadas por profissionais de apoio; e c) propor uma formação continuada para professores de apoio escolar das escolas da SEDUC de Manacapuru-AM.

A pesquisa de enfoque misto foi relevante para esta pesquisa. Este permitiu desenvolver uma base teórica por meio da pesquisa qualitativa na parte bibliográfica do primeiro e segundo objetivos, bem como uma pesquisa quantitativa permitiu um maior detalhamento da realidade, pois o segundo e terceiro objetivos necessitavam de tais dados.

Como a maioria dos professores da Educação Especial percebemos o quanto há uma carência de mais professores dessa área. Muitos dos profissionais de apoio escolar estão isolados em suas escolas onde trabalham. Logo, a formação continuada dos professores para atuarem com AEE seria proveitoso, principalmente para revitalizar, e aumentar a colaboração para solucionarmos os problemas de alunos com necessidades especiais.

As limitações dos professores de apoio podem ser solucionadas por meio do apoio de professores de Educação Especial das Salas de Recursos, e mesmo com uma gestão escolar preocupada em dialogar com ambas as partes. Também os professores ministrantes devem dialogar mais com esses profissionais de apoio escolar, os quais devem buscar essa parceria a partir das suas habilidades sociais e conhecimentos, pois somente assim a escola será mais inclusiva.

Porém, principalmente essa problemática será amenizada com a preparação de novos professores de apoio, e a formação continuada que professores de apoio que já estão imersos ou iniciando no campo da Educação Especial.

Essas ideias podem ser soluções para a SEDUC-AM, buscando formar novos professores dedicados a esta área da educação, seja por meio de graduações em

Educação Especial e/ou de formação continuada. Tanto por meio de especializações (*lato sensu*) ou mestrados (*stricto sensu*).

5 RECOMENDAÇÕES

O Capítulo 1 pode embasar novas pesquisas qualitativas, oportunizando novos professores embasarem suas teorias em próximos trabalhos científicos na área da Educação Especial.

O Capítulo 2 é um embasamento sobre o público que os Profissionais de Apoio devem acompanhar. A sugestão que podemos colaborar para mudanças nas escolas seria incluir os alunos com Dislexia e TDAH, oportunizando novos professores de apoio destinados especificamente a esse grupo.

A pesquisa teve início na época da pandemia, ou seja, em 2021, e após esse contexto histórico que a humanidade viveu, foi percebido que muitos alunos estão em nível de exclusão extrema. São esses alunos acima citados, que não acompanham as aulas, em muitos casos, não por desinteresse, mas por condições psicopedagógicas que apenas podem ser compreendidas por profissionais qualificados em Educação Inclusiva.

O Capítulo 3 dar algumas respostas para as inquietações quanto aos problemas da inclusão, no que tange à importância do papel do Profissional de Apoio Escolar junto a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Esse último Capítulo 3 é um subsídio para pesquisas posteriores mais profundas sobre o tema na cidade de Manacapuru-AM, pois abordou a proposta de formação continuada para professores de apoio. A função desses profissionais ainda possui muitas controvérsias em sua legislação estadual, que precisam ser analisadas, e mesmo as políticas públicas necessitam especificar mais as atribuições destes ou ainda modificá-las.

Essas mudanças seriam uma forma de dar atribuições mais potencializadoras da inclusão. Uma das sugestões seria os professores de apoio serem colaboradores junto aos professores da sala regular em diversas turmas, interagindo com e facilitando a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Outra alternativa seria ainda eles exercerem a função de professor de apoio especificamente de apenas um aluno, dependendo da gravidade dessa deficiência. Em vez de serem professor auxiliar da turma do aluno que acompanha, quando na ausência deste, esse período poderia ser utilizado para troca de conhecimentos e experiências e planejamento com outros professores da escola. Tanto os professores

da sala regular do seu aluno quando junto ao professor da Educação Especial da Sala de Recursos. Seria um modo de tornar o trabalho deste mais específico e mais participativo.

Nas escolas que possuem Professor da Sala de Recursos, este também poderia exercer uma função de parceria junto ao planejamento dos professores da sala comum e professor de apoio, com horário específico pelo menos uma vez durante a semana.

Como pudemos verificar acima, há muitas alternativas para resolvermos os problemas da inclusão em escolas públicas estaduais. Todavia, a mais viável para este trabalho seria a formação continuada dos Profissionais de Apoio, seja por meio de especializações ou mestrados e doutorados ofertados pela própria SEDUC-AM.

Aqueles que possuem graduações em quaisquer áreas, que já estão inseridos na Educação Especial, apenas fariam a continuação dos estudos na Educação Especial, especializando-se na deficiência que se identifica e que trabalha.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Resolução Estadual CEE/AM nº 138/12**. Disponível em: <l1nq.com/8CGxR>. Acesso em: 16 de ago 2022.

AMAZONAS. Lei nº 4.790, de 2019. **Lei Estadual que dispõe sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia**. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2019/10370/lei_4790.pdf>. Acesso em: 29 de ago. de 2022.

ALVARENGA, Marco; FLORES-MENDONZA, Carmen; GONTIJO, Daniel. **Evolução do DSM quanto ao critério categorial de diagnóstico para o distúrbio da personalidade antissocial**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/f6ctfGmTTxnsPHDN4hw8KKQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 de jul. 2022.

AMAZONAS. **Instrução Normativa do Profissional de Apoio Escolar**. SEDUC/AM, 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. 2ª Edição. São Paulo: Moderna, 1998. p.57.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 06 de jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>>. Acesso em: 06 de jul. 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, 2015. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 02 de ago. de 2022.

BRASIL. Lei Nº 14.254, de 30 de Novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem>. Acesso em: 24 de out. de 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 26 de nov. de 2022.

BRASIL. Lei nº 07/2019. **Limita o número de alunos nas salas de aula que matriculam alunos com necessidades especiais.** Disponível em: <l1nq.com/uKpG>. Acesso em: 13 de dez. de 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** Editora Ática. São Paulo, 2000. p.77.

DAMÁZIO, Marlene. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez.** SEESP / SEED / MEC. Brasília, 2007.

EUGENISMO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/eugenia-2/>>. Acesso em: 15 de jul. 2022.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. 2ª Edição. Editora Ibplex: Curitiba, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLORIANI, Marlei Adriana Beyer. **Educação inclusiva** / Marlei Adriana Beyer Floriani: UNIASSELVI, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. Editora Perspectiva: São Paulo, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução: Eduardo Brandão. Editora Martins Fonte: São Paulo, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª Edição. Brasiliense: São Paulo, 1982.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Editora Perspectiva: São Paulo, 1974.

HOLOCAUSTO. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Fundação Wikipedia, 2022. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Holocausto>>. Acesso em: 14 de jul. 2022.

KANDEL, Eric R; SCHWARTZ, James H.; JESSEL, Thomas M.; SIEGELBAUM, Steven A.; HUDSPETH, A.J. **Princípios de neurociências**. 5ª Edição. Editora AMGH. Porto Alegre, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC / CED / NUP, 2014.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual.** SEESP / SEED / MEC. Brasília, 2007.

SCHIRMER, Carolina R.; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência física.** SEESP / SEED / MEC. Brasília, 2007.

SECCO, Erick; LUNARDI, Emy Francielli. **A eugenia nazista e as pessoas com deficiência.** 5º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT Sul. IFSC. Disponível em: Acesso em: 20 de set. 2022.

SILVA, Flávia Junqueira da; SILVA, Lázara Cristina da. **O professor de apoio: reflexos e desdobramentos das políticas públicas de inclusão na educação especial.** 1.ed.-Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Ana Beatriz B.; GAIATO; REVELES. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade.** 4ª Edição. São Paulo: Globo, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de defectologia.** In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 4º Edição Brasileira. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – FIGURAS HISTÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Figura 1: Hellen Keller



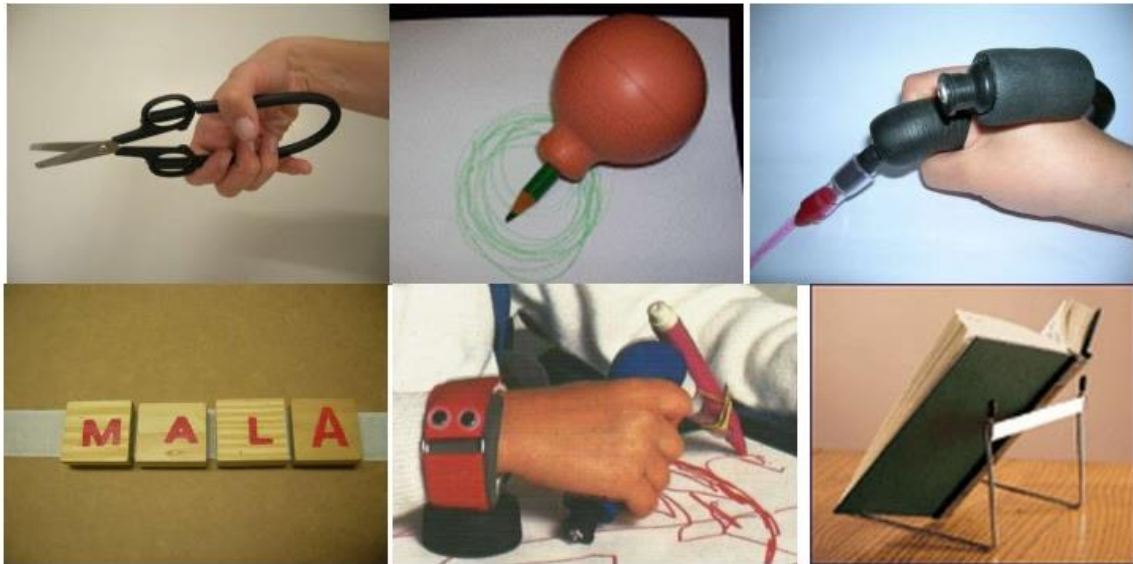
Fonte: <http://glo.bo/3XxCAUA>

Figura 2: Sistema DOSVOX - Tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual



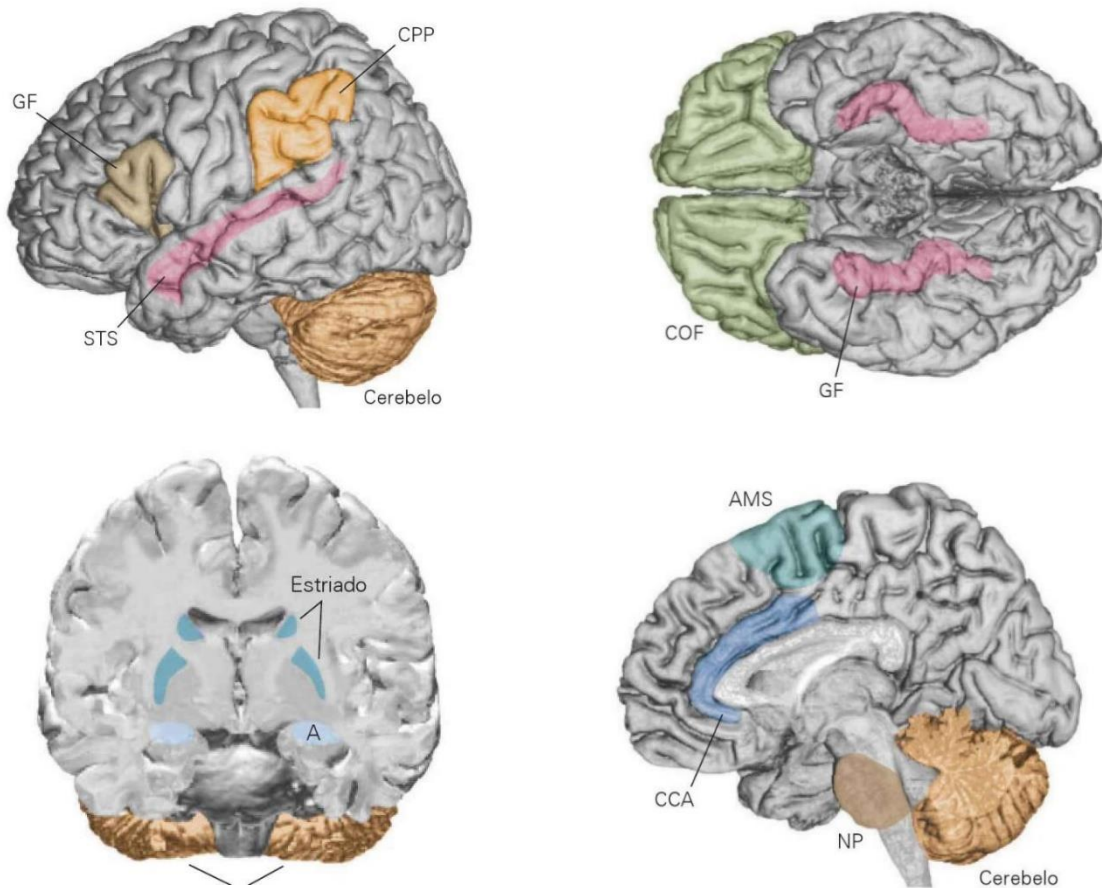
Fonte: <https://bit.ly/3U3przG>

Figura 3: Tecnologias assistivas para deficientes intelectuais e físicos



Fonte: <https://bit.ly/3AH18Rt>

Figura 4: Áreas encefálicas relacionadas com as três principais características do autismo.



Fonte: Livro de Eric R. Kandel [et al.] (2014) - Princípios de neurociências

ANEXO B – FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

▪ APRESENTAÇÃO

Esta ficha tem como objetivo coletar dados preliminares sobre o aluno, para melhor auxiliar o trabalho pedagógico desenvolvido, não só pelos professores especialistas na Educação Especial, como também professores e demais servidores do ambiente escolar.

A Avaliação Diagnóstica Pedagógica inicial é um processo que se inicia na escola e necessita da participação de todos, onde as necessidades e dificuldades específicas do aluno serão identificadas por todos os agentes envolvidos no processo, ou seja, professor, equipe técnica, gestor escolar, família e outros.

Diante disso, os dados fornecidos nessa ficha serão fundamentais para termos uma avaliação inicial do aluno, pois resultarão num encaminhamento efetivo e adequado à real necessidade de aprendizagem do discente.

Assim, o preenchimento completo desta ficha é imprescindível para o êxito do fazer pedagógico.

1- DADOS DA ESCOLA:

1.1 Nome:	
1.2 Endereço:	
1.3 Gestor (a)	
1.4 Professor (es):	
1.5 Telefone:	
1.6 Turno:	

2- DADOS DO (A) ALUNO (A):

2.1. Nome:	
2.2. Endereço Completo:	
2.3. Data do Nascimento:	Idade:
2.4. Série e turma:	
2.5. Deficiência e/ou Transtorno:	

2.6. Nome do Pai:	
2.7. Nome da Mãe:	
2.8. Estudou em escola Especial?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Há quanto tempo?
2.9. Estudou em escola regular?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Série:
2.10. Aluno já repetiu algum ano?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quantas vezes?
2.11. Telefone (responsável):	

3- CARACTERÍSTICAS APRESENTADAS PELO ALUNO:

- A. Baixo rendimento escolar
- B. Problemas de comportamento
- C. Dificuldades auditivas
- D. Dificuldades visuais
- E. Dificuldades de comunicação: Oral Escrita
- F. Dificuldades motoras

A. Baixo Rendimento Escolar

Assinalar os itens onde se evidencia o comprometimento/dificuldade:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> memória | <input type="checkbox"/> raciocínio |
| <input type="checkbox"/> concentração | <input type="checkbox"/> atenção |
| <input type="checkbox"/> escrita com dificuldades | <input type="checkbox"/> linguagem oral |
| <input type="checkbox"/> desinteresse | <input type="checkbox"/> falta de hábito de estudo |
| <input type="checkbox"/> capacidade de interpretação | <input type="checkbox"/> outros..... |

B. Problemas de comportamento

Assinalar os itens onde se evidencia a conduta:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> agressividade | <input type="checkbox"/> mentira |
| <input type="checkbox"/> isolamento | <input type="checkbox"/> medo |
| <input type="checkbox"/> furto | <input type="checkbox"/> indisciplina |
| <input type="checkbox"/> inquietação | <input type="checkbox"/> choro fácil |
| <input type="checkbox"/> exibicionismo | <input type="checkbox"/> apatia |
| <input type="checkbox"/> riso desmotivado frequente | <input type="checkbox"/> outros |

C. Dificuldades Auditivas

Indicar os sons não percebidos:

- ambientais
- instrumentais
- voz humana
- pede sempre para repetir o que já foi falado
- faz interrogativas – o quê?
- aluno possui surdez ou deficiência auditiva

D. Dificuldades Visuais**Indicar os itens onde se evidencia a dificuldade:**

- aproxima muito o rosto do papel
- levanta-se constantemente para visualizar o quadro
- não consegue ler de uma certa distância
- dor na vista
- dores de cabeça
- lacrimeja
- aluno possui deficiência visual

E. Dificuldades de Comunicação**Indicar o item onde se evidencia a dificuldade:**

- omissão ou troca de fonemas na fala
- omissão ou troca de fonemas na escrita
- fala de forma ininteligível
- apresenta gagueira
- não se expressa oralmente
- Outros.....

F. Problemas de Natureza Motora

- dificuldades na marcha
- dificuldades na coordenação motora fina (mãos)
- Outros.....

4. Informações Adicionais:

Já foi submetido a alguma avaliação semelhante a essa? Sim () Não ()

Onde?..... Quando?

Faz acompanhamento médico? Sim () Não ()

Qual a especialidade do médico?.....

Está tomando remédio controlado? Sim () Não ()

Qual o nome do remédio?.....

Quem administra a medicação?

Há quanto tempo toma esse remédio?

5. Em relação ao aprendizado do aluno (a): (no caso de aluno com surdez, avaliar o processo de aprendizagem por meio da Libras, quando o aluno for sinalizante).

5.1 Está alfabetizado? () sim () não () em processo

5.2 Gosta de ler? () sim () não () parcialmente

5.3 O que ele/ela gosta de ler? _____

5.4 Ele/ela gosta de estudar? () sim () não () parcialmente

5.5 Quem estuda com ele/ela ou ajuda nas tarefas de casa?

() mãe () pai () outro.....

5.6 Ele/ela tem dificuldade nas tarefas de casa?

() sim () não () parcialmente

5.7 Se sua resposta foi sim ou parcialmente. Quais dificuldades e por quê?

5.8 Como é o desempenho escolar dele/dela? () bom () regular () ruim

5.9 Por que os pais/família/responsáveis escolheram esta escola para seu (sua) filha/filho?

5.10 O que os pais/família/responsáveis esperam dessa escola, no processo de desenvolvimento de sua filha/ filho?

5.11 Os pais leem?() sim () não () parcialmente

5.12 Gostam de ler?() sim () não () parcialmente

5.13 O que gostam de ler? _____

5.14 Qual o nível de escolarização dos pais/responsáveis pelo aluno?

5.15 Outras informações relevantes.

Manacapuru, ___/___/___

Professor(a)

Gestor(a) ou Técnico

Responsável do aluno (a)

APÊNDICE

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

APÊNDICE A – Instrumentos de coleta de dados

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO ESCOLAR: UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE MANACAPURU-AMAZONAS, NO PERÍODO DE 2022-2023

Questionário para Professor(es) de Apoio ao Escolar

O presente questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado do ano de 2022, que tem como objetivo contribuir para a inclusão de alunos com necessidades especiais e a atuação dos professores de apoio escolar na rede estadual de ensino do município de Manacapuru.

Professora mestranda: Joseia Reis

Orientador: Profe Dr Alderlan Souza

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DE APOIO:

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	
Gênero:	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Prefere não informar
Formação Acadêmica:	<input type="checkbox"/> Ensino Superior completo <input type="checkbox"/> Ensino Superior em Pedagogia ou Normal Superior <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
Curso de aperfeiçoamento na área Educação Especial do professor de apoio escolar:	

1. Os professores ministrantes fazem um planejamento inclusivo junto com o professor de apoio na sua escola:	()
2. A inclusão fica prejudicada em relação à forma como a gestão escolar recebe e orienta o professor de apoio:	()
3. A concepção que os profissionais da escola possuem sobre alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem prejudica a inclusão delas:	()
4. A falta de preparo técnico dos professores de apoio é uma barreira pedagógica para a inclusão do aluno com necessidades especiais:	()
5. O professor da sala comum está preparado para articular com o professor de apoio e interagir e com esse aluno, de acordo com suas necessidades educacionais especiais:	()