



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence

DOI: [10.5216/rpp.v17i1.57909](https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.57909)

EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO

INCLUSIVE EDUCATION: THE SUPPORT TEACHER'S ACTIVITIES

EDUCACIÓN INCLUSIVA: LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR DE APOYO

Ana Abadia dos Santos Mendonça¹ <https://orcid.org/0000-0001-5478-0290>

Wenceslau Gonçalves Neto² <https://orcid.org/0000-0002-4374-0311>

RESUMO

Este artigo propõe realizar análise e reflexão a respeito do professor de apoio como coparticipante no processo de escolarização de crianças com deficiências dentro da escola inclusiva. Sua participação neste processo é ainda incipiente, uma vez que muitas escolas regulares não sabem que podem contar com este profissional, ou negligenciam na busca de melhores condições de aprendizagem para estas crianças. A pesquisa empírica foi realizada em uma escola estadual do município de Uberlândia – MG, que tinha em seu quadro de profissionais, um professor de apoio numa sala de aula, para um aluno com deficiência intelectual. A metodologia usada foi um questionário respondido pelo docente em questão. O resultado da pesquisa evidenciou que o professor de apoio é muito significativo para a aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual. Este docente tem um papel bastante importante quando seu trabalho é feito em parceria com o professor da classe. O professor de apoio deve ser um profissional habilitado ou especializado em educação especial, que trabalha com o aluno deficiente que precise de apoio intenso e contínuo e que esteja inserido em salas regulares. Assim ele auxilia a criança deficiente, o professor regente e a equipe técnica que por vezes presta atendimento às crianças deficientes. Precisa também ser detentor de conhecimentos específicos como código de linguagens e técnicas que possibilitem ao aluno o aprendizado dos conteúdos ensinados.

Palavras – chave: Inclusão escolar; Professor de Apoio; Alunos com deficiência; Escolarização.

¹ Universidade de Uberaba – UNIUBE – ana_abadia@yahoo.com.br

² Universidade de Uberaba – UNIUBE – wenceslau@terra.com.br

ABSTRACT

This article proposes to analyze and reflect on the support teacher as a co-participant in the schooling process of children with disabilities within the inclusive school. Their participation in this process is still incipient, since many regular schools do not know that they can count on this professional, or neglect to find better learning conditions for these children. The empirical research was conducted in a state school in the city of Uberlândia - MG, which had in its staff, a support teacher in a classroom, for a student with intellectual disabilities. The methodology used was a questionnaire answered by the teacher in question. The research result showed that the support teacher is very significant for the learning of a student with intellectual disability. This teacher plays a very important role when his work is done in partnership with the class teacher. The support teacher should be a skilled or special education professional who works with the disabled student who needs intense and continuous support and is in regular classrooms. In this way he assists the disabled child, the conducting teacher, and the technical staff who sometimes assist the disabled children. It also needs to have specific knowledge such as language code and techniques that enable the student to learn the contents taught.

Key - words: School inclusion. Support Teacher. Students with disabilities. Schooling.

RESUMEN

Este artículo propone analizar y reflexionar sobre el maestro de apoyo como co-participante en el proceso de escolarización de niños con discapacidades dentro de la escuela inclusiva. Su participación en este proceso aún es incipiente, ya que muchas escuelas regulares no saben que pueden contar con este profesional o no encuentran mejores condiciones de aprendizaje para estos niños. La investigación empírica se realizó en una escuela estatal en la ciudad de Uberlândia - MG, que tenía en su personal, un maestro de apoyo en un aula, para un estudiante con discapacidad intelectual. La metodología utilizada fue un cuestionario respondido por el profesor en cuestión. El resultado de la investigación mostró que el maestro de apoyo es muy significativo para el aprendizaje de un estudiante con discapacidad intelectual. Este maestro juega un papel muy importante cuando su trabajo se realiza en colaboración con el maestro de la clase. El maestro de apoyo debe ser un profesional de educación especial o calificado que trabaje con el estudiante discapacitado que necesita un apoyo intenso y continuo y esté en las aulas regulares. De esta manera, ayuda al niño discapacitado, al maestro director y al personal técnico que a veces ayuda a los niños discapacitados. También necesita tener un conocimiento específico, como código de idioma y técnicas que le permitan al estudiante aprender los contenidos enseñados.

PALABRAS-CLAVE: inclusión escolar; profesor de apoio; estudiantes con discapacidad; enseñanza

Data de submissão 27/03/2019

Data de aprovação 14/12/2019

Introdução

Temos vivenciado na educação básica o avanço do número de matrículas de crianças com deficiências, embora saiba-se que há ainda uma grande maioria deste público fora das unidades educacionais brasileiras e porque não dizer mundiais.

A educação inclusiva constitui hoje um grande desafio da educação brasileira, no entanto é importante que todos os profissionais educacionais inseridos nas escolas de educação básica se proponham a levantar esta bandeira, arregaçar as mangas e trabalharem em prol de um aprendizado igualitário e permanente em qualquer nível onde o aluno com deficiência estiver inserido.

A Inclusão Escolar é um movimento mundial que prevê a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, numa mesma sala de aula junto com alunos representativos da normalidade, dentro da escola regular, garantindo de modo igualitário à toda criança a possibilidade de usufruir das mesmas experiências e condições de aprendizagem dos demais alunos.

A legislação tem avançado e coloca as crianças com deficiências em equidade com as outras para frequentar as escolas e usufruir de todos os benefícios que ora possam ter, pois a escola visa à formação de todos, independentemente de serem deficientes ou não.

A Educação Inclusiva implica em mudança de paradigma que objetiva uma educação transformadora em benefício de todos. Alunos com desempenhos diferentes comungam do mesmo escopo na sala de aula, que é a aprendizagem.

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências,

estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p. 8).

A transformação da escola regular em um lugar onde todos os educandos possam aprender juntos, independentemente de serem deficientes ou não, é defendida por Sassaki (1998) por Mantoan (2008 e 2010), Capovilla (1993), Batista; Enumo (2004), e Glat (2002), pela Declaração de Salamanca (1994, p. 11) e instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 no Capítulo V da Educação Especial, implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças, pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir.

Mantoan afirma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2008, p. 19).

A inserção de todos os alunos na escola regular, independentemente de sua deficiência, é um grande desafio para os profissionais da educação, especialmente professores, provocando muitas vezes a recusa de reger uma sala de aula que tenha alunos dessa natureza. Estes profissionais têm esta atitude,

segundo Beyer (2003), por não possuir informação suficiente, compreensão da proposta, formação específica correspondente, técnicas didáticas e metodológicas adequadas e condições apropriadas de trabalho.

Mantoan (2006, p. 16) afirma que “o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. Assim fica claro que as crianças com deficiências devem frequentar a escola independente de sua idade. A escola necessita se preparar para recebê-las em qualquer nível escolar, desde a educação infantil e até nos berçários, onde estas já começarão a se integrar com outras crianças representativas da normalidade, favorecendo o amadurecimento e os diversos aprendizados da vida cotidiana, como cuidar da higiene, participar nas brincadeiras, alimentar sozinho, etc.

O objetivo fundamental da Inclusão Escolar é não deixar ninguém fora do ambiente escolar, garantindo a possibilidade de todas as crianças frequentarem a escola regular numa sala de aula comum. Esta escola, portanto, convém se encarregar de fazer todas as adaptações possíveis, de acordo com as particularidades de cada aluno, para que a aprendizagem possa se efetivar dentro das possibilidades de cada um deles, incluindo, claro, os alunos com as diversas deficiências (MANTOAN, 1997, WERNECK, 1997b).

Uma política de Inclusão Escolar implica em replanejamento total de toda a estrutura pedagógica, física e administrativa da escola (GLAT, 1998). A chegada de uma criança com deficiência na instituição demanda critérios, desprendimento, cautela e conscientização por parte de toda a equipe administrativa, pedagógica e escolar como um todo, no sentido de proporcionar uma educação para todos sem preconceito ou discriminação, pois se trata de um processo em curso que

deve ser devidamente estudado e planejado, considerando todos os fatores (ambientais, sociais, pedagógicos, psicológicos, físicos, emocionais) envolvidos no processo educacional (CARVALHO, 1998; CORREIA, 1997).

A mudança na escola para acolher as crianças com deficiências depende de alguns fatores, sem os quais não haverá inclusão propriamente dita. São eles: capacitação dos profissionais diretamente envolvidos, a institucionalização de novos procedimentos e recursos didáticos, que favoreçam a aprendizagem num contexto mais moderno e as mudanças no processo avaliativo da aprendizagem dos alunos, assistência às famílias ou pessoas diretamente envolvidas com os alunos com deficiência e no processo de inclusão. São mudanças que segundo Mantoan (1999a, 1997b, 1998) não devem ser impostas, mas ser motivo de conscientização de toda a escola cada vez mais ávida de educação e de desenvolvimento humano.

A escola básica de ensino regular, segundo as legislações pertinentes, deve acolher dentro da modalidade Educação Inclusiva, todas as crianças com deficiências, independentemente de serem físicas, psíquicas, intelectuais, surdas, cegas, etc., a partir da educação infantil até o ensino médio, preparando assim para o ensino superior. Nesse processo, as crianças com deficiências intelectuais são as mais difíceis de serem aceitas, uma vez que demandam uma ampla assistência que muitas vezes, professores e equipe pedagógica, não dispõem para concretizar o ensino aprendizagem nesta parcela do alunado. Estudos relacionados à construção social do deficiente intelectual estão mais voltados para problemas de limitações e deficiências da sociedade e do meio em que eles se encontram do que do próprio organismo do deficiente (MELCHIORI, 1997; OMOTE, 1995).

Na nossa sociedade usualmente qualquer pessoa tida como fora do padrão convencional é automaticamente excluída, segregada pela maioria representativa da normalidade, discriminada em todos os sentidos, inclusive na escola. A partir desta constatação é que se coloca em discussão a escolarização destas crianças, que também podem e devem aprender como qualquer outra criança.

A pesquisa foi realizada na cidade de Uberlândia, MG, no ano de 2013, em quatro escolas regulares de educação básica, anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma unidade escolar em cada segmento (municipal, estadual, federal – públicas – e particular), que possuíam alunos com deficiências intelectuais, associadas a uma síndrome ou não.

A pesquisa ora colocada trata de uma investigação científica empírica com um professor de apoio de um aluno com deficiência intelectual matriculado na Escola Estadual Coronel José Teófilo Carneiro, desta cidade, por ser a única das quatro unidades escolares pesquisadas, que possuía este profissional atuante na sala de aula.

Para a coleta de dados foi elaborada um questionário que foi entregue ao professor de apoio do discente acima citado.

Escolarização de Crianças com Deficiência Intelectual

As pessoas com deficiência intelectual³ passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas somente no século XIX, graças ao trabalho do médico Jean Itard (1774-1838) — considerado o primeiro teórico de Educação Especial — com o menino

Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem.”

A deficiência intelectual é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem (VANCONCELOS, 2004). Caracterizada pela redução no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no quociente intelectual (QI), normalmente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, acarretando muitas vezes um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 103)

A respeito da deficiência intelectual, observamos que ela tem sido entendida, para efeitos educacionais, como aquela deficiência em que o desenvolvimento dos indivíduos que a apresentam é mais lento e mais comprometido do que os que não a manifestam. Não podemos negar a existência de dificuldades individuais geradas por limitações de ordem neurológica e intelectual, inerentes ao próprio indivíduo, que exigem mediações especiais para sua constituição na condição de aprendiz. Essa limitação afeta de maneira acentuada a sua capacidade para resolver problemas frente às exigências a que é submetido no seu dia-a-dia.

A educação das crianças com deficiência intelectual na escola regular tem sido um grande desafio para professores, tanto da sala de aula regular como os do Atendimento Educacional

³ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 06/04/2004 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-

Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual”.

Especializado (AEE). Isso acontece por que as crianças com esta deficiência possuem limitações cognitivas que as impedem de alcançar adequadamente o fim da escola: propiciar ao aluno o saber escolar (SOUSA, 2008).

A LDB 9394/96 preconiza o ensino em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I, Art. 3º), atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos educandos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III, Art.4º) e no Capítulo V – Da Educação Especial. Essa lei, nos Art. 58, 59 e 60 reforça toda a proposta da inclusão de crianças com deficiências na escola regular enfatizando vários aspectos: AEE com professores especializados, atendimento a partir de zero a seis anos de idade (ensino infantil), organização de currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atendê-los, professores do ensino regular capacitados, “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”, “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências”, e “educação para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida na sociedade”, dentre outros.

Batista & Mantoan concordam que “a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 15).

Presença muitas vezes no conservadorismo e fundamentada numa concepção “estreita” de gestão de serviços públicos educacionais, a escola inibe a entrada e a permanência de alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular, assumindo um papel elitista, onde somente os melhores

alunos permanecem na escola, reforçando o preconceito e a discriminação dos alunos deficientes intelectuais. Há de considerar também a resistência de profissionais na área (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Mendonça (2002) destaca que quanto aos deficientes intelectuais, os métodos de aprendizagem deveriam se ajustar às necessidades da criança na escola regular e a escolarização em instituições especiais deveria ser uma exceção. Estas instituições só seriam recomendadas em casos em que fique demonstrada e confirmada a impossibilidade da aprendizagem em classes regulares.

Todas as crianças deficientes intelectuais devem receber atendimento educacional o mais cedo possível, pois este atendimento tem um sentido amplo, não se referindo apenas à alfabetização, mas ao comportamento adaptativo e interação social, desenvolvendo hábitos, atitudes e habilidades sociais, pessoais, de cortesia e de trabalho, muitas vezes contribuindo com mais eficácia do que ensinar esta criança a ler e escrever (MANTOAN *et al* 1997).

Para Vygotsky:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

É necessário estudar as diretrizes do desenvolvimento humano para que, a partir daí, se possa compreender como acontecem os processos cognitivos. Conhecendo-os, os educadores poderão estudar os processos de atraso da criança com deficiência intelectual, verificando o que é peculiar em cada um destes

sujeitos com quem se está lidando. Para Carmo (2006), é preciso entender que existem diferenças nas diferenças, já que duas pessoas com deficiência intelectual são diferentes entre si. Apesar de ambas possuírem deficiências intelectuais, existem diferenças entre elas na deficiência e são desiguais também por outras razões, como por exemplo, por serem de níveis sociais diferenciados, fatores que devem ser destacados no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que a deficiência é diferente na deficiência, cada criança possui um ritmo e um modo de compreender o que lhe é ensinado. Segundo Faria (1993) e Figueiredo e Gomes (2005, p. 27) “o ritmo da aprendizagem dos alunos se difere por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita.” Os autores quando falam em deficiência, estão abordando especificamente a deficiência intelectual.

De acordo com Tessaro (2005), acredita-se que as limitações maiores na deficiência intelectual não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com esta incapacidade. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, não sendo levadas na devida conta as suas potencialidades e aptidões. De acordo com Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, na direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

Quando falamos em inclusão de deficiente intelectual, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre

educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível.

A deficiência intelectual desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Neste sentido ele terá dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva.

Professor de Apoio

No ano de 2001 a Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2001) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trouxe um dos mais expressivos avanços em relação ao processo de inclusão. Nela, dentre outras adaptações necessárias para o efetivo funcionamento do processo inclusivo que foram normatizadas, está o serviço de apoio para crianças com deficiências quando se fizer necessário.

Sobre o apoio dado ao alunado através do profissional de apoio, vale destacar, o desenvolvimento de uma ação colaborativa na sala de aula, envolvendo tanto o profissional acima citado, quanto o discente e o professor regente.

O professor de apoio, para Jiménez (1997, p.48), “é aquele que dedica a sua atenção profissional ao aluno com necessidades especiais, integrados em escolas de ensino regular”, sendo este o conceito também proposto para o professor de apoio da Escola Estadual Coronel José Teófilo Carneiro, em Uberlândia – MG, instituição tomada como referências neste estudo, como será delineado mais à frente.

O Artigo 58, § 1º e 2º da LDB 9394/96 relata que quando for necessário haverá serviço de apoio especializado para atender necessidades peculiares de alunos com deficiências. Assim podemos contar com este serviço para alunos com deficiências intelectuais e surdos que necessitam de um intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), dentre outras deficiências, auxiliando-os em todas as disciplinas.

Para Pereira Neto (2009), o professor de apoio deve ser um profissional habilitado ou especializado em educação especial, que trabalha com o aluno deficiente que precise de apoio intenso e contínuo e que esteja inserido em salas regulares. Deve auxiliar a criança deficiente, o professor regente e a equipe técnica que por vezes presta atendimento às crianças deficientes. Deve ser detentor de conhecimentos específicos como código de linguagens e técnicas que possibilitem ao aluno o aprendizado dos conteúdos ensinados.

Este mesmo docente, conforme Carvalho (2009) “constitui-se em um interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, sendo a colaboração entre os dois, fundamental para o sucesso escolar dos alunos com deficiências, ou de outros em situação de risco [...]” (CARVALHO, 2009, p. 36). Um trabalho conjunto valorizará ambos, no sentido de partilha de saberes e desenvolvimento pessoal e profissional.

Os professores de apoio são importantes para a permanência do aluno com deficiência na sala de aula, possibilitando ao mesmo a oportunidade de aprender os conteúdos que os colegas representativos da normalidade assimilam mais rapidamente. Esta atuação leva a que estes profissionais se sintam responsáveis pela aprendizagem e pelo bem-estar dos alunos com deficiências. Nesta discussão Silva e Maciel (2005) trazem a possibilidade de uma resposta educativa mais diversificada e individualizada que

beneficie não somente as crianças com necessidades educacionais especiais, mas a todas.

Sendo a pesquisa executada em uma escola estadual de Minas Gerais, e tendo as orientações da Secretaria de Estado de Educação desse mesmo estado, devem-se levar em consideração os seus documentos. Entre os muitos documentos que embasam a colocação do professor de apoio nas escolas regulares que praticam a educação inclusiva, destaca-se o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2013) que fala:

O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor (es) regente(s), visando a favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos (MINAS GERAIS, 2013, p. 17).

Este documento ainda ressalta que para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência em que irá atuar e a demanda para este profissional se justifica quando o aluno a ser atendido tiver necessidades de suporte na comunicação alternativa com o uso de recursos de tecnologia assistiva e na ambientação escolar de alunos com quadros psiquiátricos que apresentam alto nível de auto e heteroagressividade. Essa demanda ainda deverá ser fundamentada em avaliação pedagógica realizada pela escola e *in loco* pela equipe de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino.

Isto significa que há uma burocracia excessiva para que o professor de apoio seja um coautor do processo de escolarização das crianças com deficiências intelectuais na escola regular. Esta medida, no entanto, busca selecionar, de forma segura, os alunos que realmente necessitam deste atendimento.

Atribuições do Professor de Apoio

Silva e Maciel (2005) afirmam que o professor de apoio deve: desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais, apoiar o professor da classe comum, definir e implementar respostas educativas a estas necessidades, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, implementando estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas. No caso dos alunos com deficiências intelectuais, esse professor veio complementar o trabalho do professor titular. Ele se torna um auxílio educativo para professores de diferentes disciplinas onde sua intervenção deve ser incluída no planejamento global da aula e não se reduzir a uma atenção do gabinete.

Para Carvalho, (2009, p. 47), a definição de apoio aplica-se a todas as instituições em que o professor de apoio tem a “responsabilidade de assegurar serviços educativos dirigidos aos alunos que estão em risco de insucesso escolar.” Estes poderão ser assegurados por meio de três modalidades: 1- A avaliação das capacidades, de desempenho e/ou dos condicionalismos. 2 - Ensino direto recorrendo a métodos de aprendizagem e remediação, de estimulação do desenvolvimento e/ou de modificação de comportamentos socio afetivos. 3 - Ajuda e consultoria aos professores das classes regulares e aos pais podendo incidir em aspectos comportamentais,

organizacionais, médicos de saúde mental ou cooperação.

Segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2013) as atribuições do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas são:

- a. Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- b. adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
- c. preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula;
- d. desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva;
- e. prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- f. garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outras), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
- g. identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;
- h. ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária.

- i. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula;
- j. promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- k. orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- l. indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade (MINAS GERAIS, 2013, p. 17 e 18).

O professor de apoio dentro de uma sala de aula regular que atende alunos com deficiência intelectual é aquele que dá melhores oportunidades de aprendizagem a estes alunos, pois está todo o tempo, auxiliando-os na compreensão dos conteúdos curriculares, na verbalização de seus pensamentos, na locomoção dentro do ambiente escolar, quando necessário. Enfim este docente, como bem menciona o documento acima, atua em tempo integral com o aluno que demanda este atendimento. A colocação de professores de apoio será importante se traduzir em mudanças profundas nas condições de atendimento aos alunos (Carvalho, 2009, p. 55).

Sobre o auxílio dado ao alunado através do profissional de apoio, vale destacar, o desenvolvimento de uma ação colaborativa na sala de aula, envolvendo tanto o profissional acima citado, quanto o discente e o professor regente.

Com base nas informações sobre as especificidades do trabalho do professor de apoio, fica evidente a preocupação em caracterizar seu caráter peculiar, devendo estar em acordo com as necessidades singulares de cada aluno atendido, utilizando-se para tal, de auxílios que primem pela qualidade do trabalho pedagógico.

Contudo, sabemos que a qualificação da prática docente do professor de apoio permanente em sala necessita de maiores ponderações e aprofundamentos investigativos, além da necessidade de dar relevo a algumas concepções que ainda permeiam esta prática.

Na escola inclusiva, a relação professor de apoio e professor tutor, como é denominado o professor regente por Jiménez (1997, p.49-50), deve ser de comunicação permanente, que abranja tarefas como: cooperação na elaboração das adaptações curriculares e/ou programas de desenvolvimento individual das crianças integradas e o acompanhamento dos programas dessas crianças.

É interessante destacar essa conclusão da necessidade de programar conjuntamente todo o plano anual de atividades escolares, para que a criança com necessidades educacionais especiais possa participar na dinâmica geral da classe. Na avaliação e seguindo o conjunto dos programas, ir-se-ão adequando conteúdos, atividades e material, de modo a encontrar formas possíveis de aprendizagem e de contatos sociais para todas as crianças da sala.

No entanto, Montoan, (2006), defende a inclusão escolar e, dentre outras coisas, critica a presença do professor de apoio. Segundo ela:

[...] essa alternativa constitui mais uma barreira à inclusão, pois é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor responsável pela turma e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado (MANTOAN, 2006, p. 131).

Sem desconsiderar essas importantes observações, este estudo, porém, identificou elementos que reforçam o valor da ação do professor de apoio na escola. Mas entende que para

que este profissional consiga alcançar as ações propostas nas Instruções, sua ação pedagógica precisa contemplar, a partir das singularidades, os diversos conhecimentos voltados para os alunos com deficiências e não perder de vista a necessária ação integrada com o professor responsável pela turma.

Finalizada a pesquisa, que descreveremos a seguir, pudemos certificar que o professor de apoio auxiliava a professora regente e a professora de educação física em todas as atividades desenvolvidas na escola. Sua atuação era fundamentada no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno deficiente, com acompanhamento da família, elaborando relatórios e registrando os avanços escolares, avaliando seus progressos em formulários próprios. Nas aulas de educação física, acompanha-o com adaptações das atividades desenvolvidas pela docente e auxiliando na integração com os demais alunos.

O profissional responsável pela educação física descreve a atuação do professor de apoio como um facilitador do aprendizado e considera que seu trabalho é essencial para o aprendizado da criança com deficiências múltiplas, incluindo a deficiência intelectual. Tem um papel de articulador entre o aluno em questão com a professora regente, colegas, demais profissionais educacionais e deste modo a escolarização do discente é uma consequência deste comprometimento.

Na pesquisa realizada foi constatado, ao final, que na escola que tinha no seu quadro docente um professor de apoio para trabalhar junto ao aluno com deficiência intelectual, o rendimento escolar do estudante foi bem superior às demais (Mendonça, 2014).

A única escola que mantinha este profissional era da rede estadual de ensino e o professor fora, na ocasião, designado para a função de apoiar o aluno deficiente intelectual em todos os

momentos que ele permanecesse na unidade escolar. O seu papel na sala de aula, era “auxiliar um aluno com deficiência intelectual no seu aprendizado: na leitura, transcrição, adaptação do conteúdo ministrado pela regente e muitas vezes na explicação de um determinado assunto” (Professor de Apoio, *apud* MENDONÇA, 2014, p. 107).

Seu trabalho estava embasado no plano de desenvolvimento individual (PDI) do aluno, com o acompanhamento da família, quando esta era solicitada. Para o acompanhamento dos progressos do discente, fazia registros em relatórios próprios, plano de desenvolvimento individual, através de avaliações e das anotações do caderno do aluno, dando apoio pedagógico para as professoras da sala regular (professora regente e de educação física), acompanhando-o, dando-lhe suporte e direcionando todo trabalho em que o aluno com deficiência estivesse envolvido. Nas aulas de educação física, auxiliava na locomoção do estudante – já adolescente – e na adaptação das brincadeiras e outras atividades desta disciplina.

Perguntado sobre como se sentia fazendo esta função, o professor de apoio descreveu: “me sinto como um facilitador do aprendizado e como principal responsável pelo desenvolvimento do ensino e aprendizagem de um aluno com deficiências múltiplas”, acrescentando que sua importância se daria no acompanhamento e desenvolvimento da escolarização desses alunos (professor de apoio, *apud* MENDONÇA, 2014, p. 107).

Ainda segundo este profissional, esta função que lhe foi confiada seria difícil, mas imprescindível:

[...] estudo e preparo, visto que cada aluno é único e tem uma limitação específica. O Professor de Apoio não deve ser considerado o ‘Salvador da Pátria’, ou seja, ele não deve ser considerado o

principal responsável pelo desenvolvimento do aluno e sim um professor que auxilia o trabalho do professor regente. (Professor de Apoio, *apud* MENDONÇA, 2014, p.108).

Após a finalização da pesquisa, em comparação com os resultados verificados nas outras três escolas, ficou evidente que a presença e a atuação do docente de apoio na escola, acentuaram os progressos na aprendizagem e no desenvolvimento intelectual do aluno deficiente, bem como na elevação da autoestima do discente acompanhado e consequentemente um melhor desempenho na sua escolarização.

Fazendo um paralelo da escola que mantinha o Professor de Apoio com as outras pesquisadas, pode se constatar que nessas ultimas os alunos não mantinham o mesmo interesse na sala de aula, eram mais desmotivados, tendo sua atenção dispersa com frequência e às vezes demonstravam grande ansiedade quanto a conteúdos que comumente não compreendiam, embora alguns deles frequentassem o Atendimento Educacional Especializado em outro turno.

Considerações Finais

A educação inclusiva acontece dentro de escolas regulares da educação básica em salas de aula com alunos representativos da normalidade e com deficiência. O professor de apoio é um profissional da educação que trabalha junto com o professor regente de classe e com aqueles docentes que ministram disciplinas em várias turmas, sendo mais comum encontrá-lo nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para ser um professor de apoio, este profissional necessita de alguns pré-requisitos que vão ao encontro do desenvolvimento do trabalho inclusivo. São eles: ter experiência de docência, ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da

docência e capacitação específica na área da deficiência em que irá atuar.

A atuação deste professor faz a diferença quando ele trabalha em parceria com o professor regente, visando favorecer ao aluno com deficiência na aprendizagem dos conteúdos ministrados, pois é o interlocutor entre o docente que ministra a aula e o aluno que está sendo assistido, favorecendo desta maneira a permanência do aluno deficiente na sala de aula como parte de um processo de aprendizagem, onde todos aprendem independentemente de serem ou não deficientes.

Devemos ter o cuidado de não dar função predominante para este ou para o professor regente na sala de aula regular: é importante e indispensável que os dois trabalhem juntos na construção do aprendizado do aluno com deficiência. O professor de apoio é um profissional importantíssimo na construção do conhecimento para os alunos deficientes intelectuais, uma vez que sua atuação faz com que os alunos assistidos possam acompanhar os demais alunos nos conteúdos ministrados pelo professor regente e assim se sintam mais confiantes e motivados para continuarem na escola regular, onde é o seu lugar de direito.

Torna-se necessária e urgente a conscientização de inspetores e administradores escolares, supervisores, coordenadores pedagógicos e principalmente professores quando da presença de alunos com deficiências na sala de aula, para assumirem seus papéis de educadores e desenvolverem uma educação onde todos deverão ser beneficiados com o resultado desta ação voltada para a aprendizagem.

Referências

BATISTA, Cristina Abranches Mota;
MANTOAN, Maria Teresa Eglér de.
Atendimento Educacional

Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Limaverde L Adriana et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF: 2007. 82 p.

BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**. Vitória, v. 9, n. 1, abr 2004, p.101-111.

BEYER, Hugo. Otto. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, v. 2, n. 22, 2003, p. 13-44.

CAPOVILLA, Fernando César. **Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial**; boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. Brasília, n. 60, out./dez. 1993, p. 138-156.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Escola não seriada e inclusão escolar**: a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2006.

CARVALHO, Maria Celeste Neves. **Professores de apoio Educativo**: Mediadores? Como? Quando? Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. A prática da pesquisa na organização do trabalho pedagógico em escolas inclusivas. **Revista InterAÇÃO**, Brasília, DF, ano 8, n. 40-43, 1998.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto, 1997.

FARIA, Maria Natália Mesquita. **Alfabetização de Crianças Portadoras de Síndrome de Down: analisando uma proposta de ensino**. 1993. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 1993.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana L. Limaverde A **Emergência de Estratégias de Leitura em sujeitos com Deficiência Mental**. Anais. Anped. Poços de Caldas: 2003.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

_____. **Inclusão Total**: Mais uma Utopia? In: Revista Integração 20: 26-28, Brasília, DF, 1998.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

JIMÉNEZ, Rafael Batista. Modalidade de escolarização. A classe especial e a classe de apoio. In: _____. (Cord.) **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997, p.37-51.

LDB - **Lei nº 9394**, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In:

Maria Teresa Egler Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006, 64p.

_____. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para pesquisa e o desenvolvimento**. Cadernos CEDES, v. 46, 1999.

_____. Inclusão: ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista IntergrAÇÃO**, Brasília, DF, ano 8, n. 20, p. 29-32, 1998.

_____. (Org.). **A integração da pessoa com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon: SENAC, 1997.

_____. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

MEC. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**. Diretrizes Nacionais para a Educação para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – MEC: SSEEP, 2001. 79 p.

MELCHIORI, Ligia Ebner. **Derivação de comportamentos institucionais e profissionais em relação a pessoas com “deficiência mental” a partir da caracterização desse problema na população de um município**. 1987. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1997.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, 2014.

MENDONÇA, Márcio Moreira. Retardo Mental. In FONSECA, Luiz Fernando; PLANETTI, Geraldo; XAVIER, Christovão de Castro. **Compêndio de Neurologia Infantil**. Editora Médica e Científica Ltda. (MEDSI). Belo Horizonte: 2002, ISBN: 85-7199-268-1.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=Guia+de+Orienta%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial+na+rede+estadual+de+ensino+de+Minas+Gerais>.+ Acesso em 01/05/2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Orientação SD nº 01/2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. 2005. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?>. Acesso em 11/02/2013.

OMOTE, Sadao. **A integração do deficiente: um pseudoproblema científico**. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 2, p. 55-62, 1995.

OMS. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal, 2004.

PEREIRA NETO, Eloi Alexandre. **A Ambivalência do Papel do Professor de**

Apoio Permanente em Salas Regulares do Ensino Fundamental.
Universidade

Estadual de Londrina. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Londrina, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SILVA, Karla F. W.; MACIEL, Rosângela Von M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? Centro de Educação da UFSM/RS. **Revista Educação Especial**, n.26, 2005.

SOUSA, Sônia Bertoni. **Inclusão e Aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores.** 2008. 163 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2008.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar:** concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

VASCONCELOS, Marcio M. Retardo mental. **Jornal de pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n.2, p. S71-S82. Abr. 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991^a.

WERNECK, Cláudia. Inclusão: qualidade para todos. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, n°. 123, 1999b, p. 8-17.