



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO

SHEYLA ALVES XAVIER

**UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DE APOIO  
À ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DO RECIFE**

Recife  
2019

SHEYLA ALVES XAVIER

**UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DE APOIO  
À ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção de grau Mestrado em Educação

**Área de Concentração:** Formação de Professores e Prática Pedagógica

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Clarissa Martins Araújo

Recife

2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-  
4/1743

X3o

Xavier, Sheyla Alves.

Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife. / Sheyla Alves Xavier.

– Recife, 2019.

156 f.

Orientadora: Clarissa Martins de Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação Especial – Pernambuco - Recife. 2. Educação

371.9046 (23.

UFPE (CE2020-

SHEYLA ALVES XAVIER

**UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DE APOIO À ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção de grau de Mestrado em Educação

**BANCA EXAMINADORA**

Aprovada em: 30/08/2019

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarissa Martins de Araujo  
(Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima  
(Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laêda Bezerra Machado  
(Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

## DEDICATÓRIA

A *Severina Alves Xavier*, Minha Mãe,  
Por todo suporte e amor que me oferece.  
És meu amor mais verdadeiro, obrigada por tudo.

A *José Alves da Silva (in memorian)*,  
por todos os ensinamentos e valores que passou durante sua passagem pela terra.  
À nossa família.  
Obrigada Vô, sei que seu cuidado conosco continua daí.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, aos Orixás, meus Mestres e todos os seres que me guiam e me fortalecem frente à todas as batalhas da vida.

À minha mãe, Severina Alves Xavier, por todo o investimento e amor.

A Genilson Alves Xavier, meu irmão mais velho, por me motivar e ser uma das minhas maiores referências. Não há nenhuma conquista em minha vida que não tenha um pedaço seu. Te amo.

A Geovani Alves Xavier, por ser meu exemplo de amor e proteção, por ser um apoiador incondicional nessa vida. É um presente tê-lo como meu irmão e amigo.

A Selma Alves Xavier, que junto com meus irmãos e minha mãe completa minha base familiar. Obrigada pela amizade e confiança.

A toda a minha família que vibra comigo todas as minhas conquistas, em especial a minhas primas que são meus exemplos de mulheres incríveis: Elaine Sayonara, Silvana, Samara e Cinthia.

A Caio Santos, meu companheiro. Por ser quem é, por ser isso tudo. Pelo carinho, amor e privilégio de compartilhar a vida com ele.

Ao Coletivo Afronte e à Rede de Mulheres Negras de Pernambuco que me alimentam e me motivam, reavivando meu compromisso com o povo preto.

A Eduarda Nunes, minha irmã, que além de andar de mãos dadas comigo frente às resistências da vida, colocou a mão na realização dessa pesquisa.

À professora Clarissa Martins de Araújo, minha orientadora. Grata pela parceria e a oportunidade de aprendizado ao longo desses anos.

Às professoras que contribuíram com minha formação acadêmica e com a realização dessa pesquisa: Laêda Bezerra Machado, Zélia Santana e Fernanda Araújo.

A Maria Leandra de Siqueira Ferreira, não só pela mulher maravilhosa que é, mas por ter pensado comigo a importância dos Profissionais de Apoio no contexto da inclusão de alunos com deficiência. Sempre grata por tudo.

A Regina, Viviane e Pri, minhas coleguinhas queridas, pela amizade e momentos de alegria e, sobretudo, por serem minhas educadoras de referência.

A Inez Campos, que dividiu comigo as angústias desse momento, sendo sempre disponível, me passando tanta força para continuar. Um dos maiores

presentes que esse mestrado me deu.

Aos amigos do Mercadu's, pelos anos de amizade, companheirismo e por compreenderem minhas ausências.

A Larissa Mendonça e Thaiz Reis, minhas manas da linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica, que tornaram esse processo mais agradável e valioso.

Às pedagogas – amigas que reavivam sempre meu compromisso com a educação: Mayra Santos, Tamires Carneiro e Simone Carvalho.

A Bruno Cesar, que pelo tempo que foi possível foi um grande impulsionador dessa e de várias vitórias na minha vida.

Às Profissionais de Apoio tão solícitas e compromissadas com a educação das pessoas com deficiência.

Ao GEFOP, pelos momentos de troca de saberes e construção de novos conhecimentos de forma coletiva.

À FACEPE que foi responsável pelo financiamento dessa pesquisa.

No mais, todo poder ao Povo Preto e Lula Livre!

## RESUMO

A inserção de Profissionais de Apoio tem se constituído como uma estratégia dos sistemas educacionais públicos e privados do Brasil para atender alunos com deficiência nas escolas. Na Rede Municipal de Ensino do Recife esse trabalho é atualmente desenvolvido por Estagiários de Apoio e Agentes de Apoio Educacional Especial (AADEEs). Diante disso, o objetivo dessa pesquisa foi caracterizar a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife. A fundamentação teórica que norteou nossa investigação conta com a discussão de Inclusão escolar, a partir dos estudos de Mantoan (2003), Mendes (2006), Carvalho (2013) Prática Pedagógica e Prática Pedagógica Inclusiva a partir dos estudos de Freire (1987), Souza (2006) e Oliveira (2009) e das contribuições de Glat e Pletsch (2012), Martins (2011), Mousinho et al (2010), Macedo (2016), entre outros sobre Profissionais de Apoio à educação de alunos com deficiência . Essa pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo pesquisa de campo segundo Gil (2002) e os instrumentos de coleta de dados utilizado foram questionários, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Foram sujeitos da pesquisa 04 (quatro) profissionais de apoio à alunos com deficiência de duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, sendo 02 (dois) estagiários de apoio e 02 (dois) AADEEs. Os dados coletados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo temática de Bardin (1977). Os resultados apontam que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola para o atendimento aos alunos com deficiência estão centradas na figura do professor do AEE e na garantia da presença de um profissional de apoio em sala de aula para esses estudantes. A prática desenvolvida por esses profissionais se caracteriza pelo auxílio às tarefas relacionadas ao cuidado e suporte pedagógico individualizado aos alunos com deficiência mesmo que não haja clareza sobre suas atribuições na legislação nacional e local e, por vezes, sem orientação dos outros profissionais da escola. Estes, acreditam que são indispensáveis para viabilizar a inclusão de alunos com deficiência, sobretudo pelo apoio que oferecem aos professores da sala de aula regular, entretanto ressaltam alguns aspectos que indicam a precarização de seu trabalho, como baixos salários, desvio de função, pouca preocupação com a formação inicial e continuada dos profissionais e a rotatividade. Espera-se que

essa pesquisa contribua para o reconhecimento dos aspectos que caracterizam prática de profissionais de apoio no contexto do atendimento aos alunos com deficiência no contexto local, buscando a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a partir da construção de um referencial que regule sua prática e da valorização profissional desses sujeitos.

Palavras-chave: Profissionais de Apoio. Educação inclusiva. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

The insertion of Support Professionals has been constituted as a strategy of public and private educational systems in Brazil to assist students with disabilities in schools. In the Municipal Education Network of Recife, this work is currently carried out by Support Interns and Special Educational Support Agents (AADEEs). Therefore, the objective of this research was to characterize the practice of professionals to support students with disabilities enrolled in schools in the Municipal Education Network of Recife. The theoretical foundation that guided our investigation relies on the discussion of school inclusion, based on the studies of Mantoan (2003), Mendes (2006), Carvalho (2013) Pedagogical Practice and Inclusive Pedagogical Practice based on the studies of Freire (1987), Souza (2006) and Oliveira (2009) and the contributions of Glat and Pletsch (2012), Martins (2011), Mousinho et al (2010), Macedo (2016), among others on Support Professionals for the education of students with disabilities. This research is of a qualitative nature, of the type field research according to Gil (2002) and the instruments of data collection used were questionnaires, participant observation and semi-structured interviews. The research subjects were 04 (four) professionals to support students with disabilities from two schools in the Municipal Education Network of Recife, with 02 (two) support interns and 02 (two) AADEEs. The collected data were analyzed using the thematic content analysis technique of Bardin (1977). The results show that the pedagogical practices developed at school to assist students with disabilities are centered on the figure of the AEE teacher and on ensuring the presence of a support professional in the classroom for these students. The practice developed by these professionals is characterized by helping with tasks related to individualized care and pedagogical support to students with disabilities even though there is no clarity about their attributions in national and local legislation and, sometimes, without guidance from other school professionals. These, believe that they are indispensable to enable the inclusion of students with disabilities, especially for the support they offer to teachers in the regular classroom, however, they highlight some aspects that indicate the precariousness of their work, such as low salaries, misuse of function, little concern with the initial and continuing training of professionals and turnover. It is hoped that this research will contribute to the recognition of the aspects that

characterize the practice of support professionals in the context of serving students with disabilities in the local context, seeking to implement inclusive pedagogical practices based on the construction of a framework that regulates their practice and professional valorization of these subjects..

Keywords: Support Professionals. Inclusive education. Pedagogical practice.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Caracterização geral dos alunos auxiliados por P.A. da Escola Oeste ..... 75**  
**Figura 2 - Caracterização geral dos alunos auxiliados por P.A. da Escola Sul..... 76**

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Nomenclaturas de P.A. nos documentos normativos nacionais</b> .....	58
<b>Quadro 2 - Atribuições do P.A. como mediador da aprendizagem</b> .....	59
<b>Quadro 3 - Atribuições do AADEE previstas no Edital nº 01/2015</b> .....	60
<b>Quadro 4 - Funções desempenhadas pelas profissionais de apoio selecionadas e suas respectivas escolas</b> .....	75
<b>Quadro 5 - P.A. e seus respectivos alunos das Escolas Oeste e Sul</b> .....	96

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Escolas visitadas e seus respectivos números de alunos com deficiência</b>	<b>70</b>
<b>Tabela 2 - Perfil dos profissionais de apoio da Escola Oeste .....</b>	<b>73</b>
<b>Tabela 3 - Perfil dos profissionais de apoio da Escola Sul.....</b>	<b>74</b>
<b>Tabela 4 - Alunos com deficiência, professores do AEE e Salas de Recursos Multifuncionais em Recife em 2018.....</b>	<b>84</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AADEE</b>	Agente de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>CAP/UERJ</b>	Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>PCR</b>	Prefeitura da Cidade do Recife
<b>P.A.</b>	Profissional de Apoio
<b>PC</b>	Paralisia Cerebral
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Pesquisa e Prática Pedagógica
<b>RPA</b>	Região Político-Administrativa
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TDAH</b>	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2</b>	<b>INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b> .....	24
2.1	CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	24
2.2	BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....	29
<b>3</b>	<b>A PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS DE APOIO FACE À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA</b> .....	39
3.1	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO .....	39
3.2	A PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DE APOIO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PONTOS E CONTRAPONTO ..... 48	48
3.2.1	<b>O profissional de apoio na educação dos alunos com deficiência</b> ...	49
3.2.2	<b>O lugar do profissional de apoio na legislação nacional e local</b> .....	54
3.2.3	<b>Limites e possibilidades da prática dos P.A. na inclusão de alunos com deficiência</b> .....	62
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	69
4.1	DEFINIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....	70
4.2	DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	71
4.2.1	<b>Caracterização dos profissionais de apoio</b> .....	76
4.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	79
4.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	81
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	83
5.1	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PARA O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE .....	83

5.1.1	<b>A organização escolar na Rede Municipal de Ensino do Recife para o atendimento aos alunos com deficiência.....</b>	<b>83</b>
5.1.2	<b>Os serviços de apoio na escola para o atendimento aos alunos com deficiência.....</b>	<b>90</b>
5.2	<b>A PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DE APOIO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE.....</b>	<b>95</b>
5.2.1	<b>Práticas dos profissionais de apoio à escolarização de alunos com deficiência em sala de aula .....</b>	<b>96</b>
5.2.2	<b>Práticas dos Profissionais de Apoio à Escolarização de alunos com deficiência fora da sala de aula.....</b>	<b>108</b>
5.2.3	<b>Os profissionais de apoio: entre valores e princípios acerca das práticas em construção com alunos com deficiência.....</b>	<b>114</b>
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE A - OFÍCIO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE .....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO .....</b>	<b>154</b>
	<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DE APOIO.....</b>	<b>155</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, busca discutir a prática pedagógica de profissionais de apoio a alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino do Recife. Neste trabalho denominamos por profissionais de apoio (doravante P.A.) os sujeitos que auxiliam alunos com deficiências nas diversas atividades na escola, dentro e fora da sala de aula regular. Na referida rede de ensino essa atividade é exercida por Estagiários de Apoio e Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEE).

O Censo Escolar da Educação Básica divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos revela que em 2018 o número de matrículas de alunos com deficiência chega a 1,2 milhão. Compreendemos que esse número expressivo é resultado dos avanços das políticas públicas educacionais que buscam garantir o acesso à educação como direito de todos.

Outro indicador importante que compõe o referido censo, é o percentual de estudantes entre 4 e 17 anos matriculados na educação especial, em escolas públicas brasileiras, que no ano de 2018 representou um total de 97,3%. A concentração de matrículas de alunos com deficiência nas redes públicas de ensino, segundo Laplane, revela a vocação inclusiva da escola pública. A autora também defende que

A presença maciça desses alunos nas redes é o principal argumento que levantamos para defender o investimento na melhoria do ensino, na qualificação de docentes, na construção e adequação de espaços, na provisão de recursos que facilitem a acessibilidade física e o acesso ao conhecimento e cultura (LAPLANE, 2016, p. 44).

Sobre os fatores elencados pela autora relacionados ao público alvo da educação especial no sistema público de ensino, observamos, durante nossa formação acadêmica e profissional em escolas públicas do Recife, a existência

de lacunas, sobretudo no que tange a qualificação de docentes, o que finda por não garantir o acesso e permanência de todos na escola. Ao resgatarmos algumas experiências vivenciadas entre 2011 e 2016 no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, destacamos aquelas provenientes das disciplinas de Pesquisa e Prática e Pedagógica (PPP), quando tivemos a oportunidade de conhecer o cotidiano de escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, através dos estágios nas diferentes modalidades do ensino, focando tanto na docência como na gestão escolar.

Nesse período, o que nos chamou atenção foi o desenvolvimento de ações educativas por parte de professores, gestores, coordenadores e P.A. que não atendiam às necessidades dos alunos com deficiência. Tal fato, em grande medida, fazia com que esses alunos ficassem à margem do processo de ensino-aprendizagem realizado com aqueles sem deficiência.

Foi possível identificar dentre esses profissionais da escola, que a formação inicial e continuada trata os conhecimentos do campo da educação especial de forma superficial, não possibilitando a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, ou seja, de práticas que assegurem uma “educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, LBI, 2015, p. 6). Nessa direção, concordamos com Araújo (2016, p. 108) quando ela nos diz que “[...] é preciso repensar a formação inicial e contínua, propondo diferentes condições para o desenvolvimento de uma formação mais eficiente, que atenda as diversidades existentes no âmbito escolar”.

Além disso, segundo os professores, gestores, coordenadores e P.A., não há um apoio pedagógico adequado da rede municipal de ensino de Recife para que eles possam exercer, com qualidade, suas funções com as pessoas com deficiência. A oferta precária de serviços, como por exemplo, de atendimento educacional especializado (doravante AEE), de tradutores e intérpretes de Libras, além de recursos de tecnologia assistiva, são fatores que dificultam o desenvolvimento de práticas que garantam a acessibilidade de todos. Tal realidade escolar, ao se encontrar em meio a tantas carências, termina reforçando a permanência de barreiras atitudinais, comunicacionais e físicas,

que tornam-se visíveis, por exemplo, em salas de aula, quando os alunos com deficiência ficam isolados dos demais colegas da turma, realizando, com frequência, atividades descontextualizadas, que em nada favorecem a sua inclusão social e cidadania. Nessas experiências de estágios das PPP, pudemos observar, com frequência, que muitos deles permaneciam com os estagiários de apoio em sala de aula, mas sem nenhuma atividade pedagógica prevista ou adaptada para as suas características individuais, ou eram retirados da sala, durante as aulas, na companhia dos profissionais de apoio, para caminhar, brincar, conversar, de modo a “acalmá-los”.

Entre o ano de 2015 e 2016, a partir da experiência como estagiária de apoio de uma aluna com deficiência intelectual, em uma escola municipal do Recife, pude aprofundar meus conhecimentos acerca da educação de alunos com deficiência. De acordo com a Política de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife, a Instrução Normativa nº 03/2015, os estagiários de apoio tem como principal função “mediar” a aprendizagem dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares, sob supervisão dos coordenadores e professores da sala regular. Apesar dessa regulamentação, não recebi durante essa experiência nenhuma orientação sobre como deveria atuar com a aluna com deficiência, de modo a contribuir para as suas aprendizagens e formação social. Prevalencia a prática de retirada da aluna da sala de aula, sem que fosse proposto uma atividade pedagógica, com as adequações necessárias, que vislumbrassem o desempenho de todos. Ora, se para a escola a função do P.A. se resume, simplesmente, à sua permanência ao lado do aluno com deficiência, parece-nos que não há clareza, ou mesmo interesse, sobre o quanto esse profissional, sob orientação e supervisão dos outros educadores da escola, podem contribuir para a educação desse alunado.

Essa realidade nos levou a pesquisar no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da graduação em Pedagogia, sobre o trabalho de *acompanhantes* de alunos com deficiência em uma escola da Rede Municipal de ensino do Recife<sup>1</sup>. Apesar da maioria dos professores das salas regulares afirmar que a

---

<sup>1</sup> O Trabalho intitulado “A prática pedagógica na escola no atendimento aos alunos com deficiência – o papel do acompanhante na educação desse alunado” foi apresentado a título de

presença dos P.A. contribuir positivamente no atendimento aos alunos com deficiência, os mesmos não os orientam e nem os acompanham no trabalho que eles desenvolvem na escola. Eles recebem orientações do professor do AEE, que faz esforços permanentes para elaborar e implementar ações pedagógicas que garantam a educação dos alunos com deficiência (SIQUEIRA, XAVIER, ARAÚJO, 2016).

Somada a essas práticas que não promovem a parceria entre os professores regentes, o AEE e os P.A., a Prefeitura do Recife, até o momento em que se desenvolveu o nosso TCC, também não oferecia uma formação para os jovens estagiários de modo que contribuísse para o processo de efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Além da importância da formação continuada dos profissionais, corroboramos com Oliveira (2009) quando ela nos diz que a consolidação de práticas pedagógicas para todos os alunos acontece a partir de ações coletivas com toda a instituição, inclusive os discentes.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, realizamos um estudo exploratório na Rede Municipal de Ensino do Recife, em duas escolas de referência no trabalho com pessoas com deficiência, e vimos que a ação empreendida pela prefeitura para a contratação de P.A. para o acompanhamento de alunos com deficiência, nos anos iniciais do ensino fundamental, vinha ocorrendo de forma crescente. De acordo com as escolas, tal contratação é para auxiliar esses alunos em diversas atividades escolares, desde a chegada para o turno escolar, como nos momentos de recreio, da alimentação, em atividades de sala de aula e nas festividades escolares. Existem duas formas de admissão dos P.A., a saber: aqueles que são contratados em regime de estágio supervisionado (Estagiários de Apoio) e aqueles que, após aprovação em concurso público realizado em 2015 pela PCR, são contratados como Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (doravante AADEE).

---

trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Junho de 2016. Ele foi realizado em dupla, com Maria Leandra de Siqueira Ferreira, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Clarissa Martins de Araújo. Esclarecemos que o termo “acompanhante” foi utilizado na pesquisa, pelo fato dele ser assim denominado pelos gestores e docentes na escola campo de pesquisa.

Nesse contexto de aumento de serviços prestados ao aluno com deficiência na referida rede de ensino, entendemos ser importante se debruçar sobre como a inserção dos P.A. pode contribuir para a escolarização dos alunos público alvo da educação especial. Como Albuquerque (2014, p. 286) nos revela, “A presença do apoio é um dos elementos mais expressivos para se concretizar a inclusão dos alunos com deficiência.” Diante de tais premissas, nos colocamos as seguintes questões: como as práticas dos P.A. têm se constituído nas escolas? Elas são fruto de um trabalho colaborativo e planejado com os demais profissionais da escola? Quais as dificuldades dos professores em relação ao trabalho junto aos P.A. e alunos com deficiência?

Nessa perspectiva, nos propomos a aprofundar os estudos referentes à prática dos P.A., buscando conhecer os limites e as potencialidades de suas atividades para inclusão dos alunos com deficiência na escola. Para tanto, procuramos, inicialmente, conhecer a produção científica referente aos P.A. no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, onde verificamos que a inserção desses profissionais no processo de escolarização de alunos com deficiência tem sido uma realidade amplamente investigada em outras regiões do país, sobretudo Sul e Sudeste, mas ainda pouco pesquisada na região Nordeste.

Os achados de nossa revisão da literatura mostraram ainda que os P.A. assumem denominações como cuidador, acompanhante, monitor, auxiliar de vida diária, agente, entre outros nomes, nas diferentes redes de ensino do Brasil, com vínculos empregatícios diversos, que vão desde bolsistas e estagiários, a servidores concursados que prestam apoio ao professor da sala de aula regular onde estão matriculados os alunos com deficiência. Além disso, as práticas realizadas pelos P.A. transitam entre o auxílio na realização de atividades da vida diária (alimentação, locomoção e higiene) e o apoio pedagógico nas atividades escolares. Em uma seção posterior nos deteremos à identificação e às contribuições dos pesquisadores com relação a políticas, perfis, funções e ações previstas para o trabalho dos P.A. com os alunos com deficiência nas escolas.

Na nossa pesquisa, optamos por utilizar o termo “*Profissional de Apoio*”, pois nas legislações nacionais essa é a denominação para os sujeitos que

prestam apoio individualizado aos alunos com deficiência nas diversas atividades escolares (LBI, 2015; Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010). A questão central que norteou a investigação foi a seguinte: Como se caracteriza a prática pedagógica de P.A. de alunos com deficiência em escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife? Para respondê-la, estabelecemos como objetivo geral de nossa pesquisa, caracterizar o trabalho de estagiários de apoio à educação especial e AADEE em escolas da Rede Municipal do Recife. Traçamos, para este fim, os seguintes objetivos específicos: i) Identificar as práticas desenvolvidas na escola para o público da educação especial, ii) conhecer as práticas realizadas pelos estagiários de apoio e AADEE na educação especial e iii) apreender as concepções dos profissionais de apoio acerca do trabalho que desenvolvem junto aos alunos com deficiência.

Apresentar a prática dos profissionais de apoio na escola torna-se de suma importância, porque contribui para o estabelecimento de novas relações entre estes profissionais e os demais educadores da escola, que venham contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas para pessoas com deficiência e que garantam “sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, LBI, 2015, Art. 2º, p. 01).

Organizamos o nosso trabalho em cinco capítulos. No primeiro capítulo discutimos sobre a inclusão escolar, a partir dos seus princípios norteadores e de políticas públicas que tratassem da educação da pessoa com deficiência. Nos baseamos em autores como Sasaki (2009); Mendes (2006); Oliveira (2006); Mantoan (2003); Santos (2009); na Lei 5.692/71; na Constituição Federal de 1988; na Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (1994); na LDBN 9.394/1996; nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na Lei Brasileira de Inclusão (2015), dentre outras literaturas que trazem contribuições relevantes sobre a temática em foco nesse capítulo.

No segundo capítulo apresentamos nosso entendimento sobre a Prática Pedagógica Inclusiva, onde apresentamos as diferentes abordagens que

orientam as ações educativas voltadas para os alunos com deficiência, bem como a rede de apoio à educação desse alunado. Buscamos dialogar com autores como Souza (2006); Carvalho (2014); Marin e Maretti (2014); com a LBI (2015), dentre outras referências, que possibilitam nortear os caminhos para a constituição de práticas inclusivas.

O capítulo terceiro foi dedicado à discussão sobre a prática de profissionais de apoio, trazendo o estado da produção científica acerca desse profissional, a percepção de diversos autores sobre a inserção desse sujeito nas escolas brasileiras e o que dizem as leis brasileiras e recifenses sobre sua atuação. A literatura que deu suporte a tal capítulo foi Leme (2015); Santos (2017); Portalette (2017); Siqueira (2017); Souza et al (2012); Glat e Pletsch (2012); as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação (BRASIL, 2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); as Orientação aos Promotores de Justiça para Atuação no Direito à Educação Inclusiva (PERNAMBUCO, 2019), além de outros estudos que tratavam da referida questão.

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa é explicitada no quarto capítulo, onde apresentamos os conceitos básicos da investigação, os instrumentos de coleta de dados utilizados, a caracterização do campo e sujeitos da pesquisa, além da técnica de análise de dados escolhida.

Por fim, o capítulo quinto é composto pela apresentação e discussão dos resultados da pesquisa sobre as práticas desenvolvidas nas escolas pelos P.A. para o atendimento aos alunos com deficiência, bem como sobre os limites e as possibilidades do trabalho deles para o desenvolvimento de ações educativas que contribuam para a formação plena desses educandos.

Nas considerações, retomamos a questão norteadora da pesquisa na tentativa de explicitar os contributos da nossa pesquisa sobre a atuação de P.A. na educação das pessoas com deficiência, chamando atenção para sua provisoriedade.

Por fim, apresentamos as referências sobre as quais nos apoiamos para o desenvolvimento deste trabalho.

## **2 INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre as concepções de alguns teóricos sobre inclusão escolar, bem como conhecer brevemente a trajetória das políticas públicas brasileiras que versam sobre a educação de pessoas com deficiência.

### **2.1 CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Os princípios de uma sociedade inclusiva vêm ganhando relevância nos estudos na área da educação, como proposta para construir uma cultura de respeito às diferenças. Nesse sentido, a inclusão social visa garantir a participação efetiva de todos os cidadãos em qualquer âmbito, como na saúde, no lazer, na segurança e também na educação. De acordo com Sasaki, entendemos a inclusão

[...] como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p. 01).

Entre as diversas interfaces possíveis que atravessam o debate sobre a inclusão, nos aprofundaremos na inclusão em educação, sobretudo, no que se refere à educação de pessoas com deficiência. Para tanto, o objetivo dessa seção é apresentar os paradigmas e conceitos elaborados por diversos teóricos no que tange a inserção e permanência dessas minorias no espaço escolar.

Mendes (2006) revela os paradigmas que orientaram as políticas e práticas educacionais para a formação das pessoas com deficiência, explicando o período sócio-histórico em que emerge a preocupação com a educação dessas pessoas e quais concepções nortearam a formação e inserção delas nas sociedades. Não nos propomos a trazer esse debate em sua profundidade, visto

que os estudos acima indicados já o fazem de forma pertinente. Contudo, destacamos, em meio às transformações sociais, como os diferentes paradigmas marcaram os processos de exclusão e inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional.

Ao final do século XIX, por exemplo, se inicia um período em que o paradigma da segregação orientou o acesso à educação das pessoas com deficiência. Essas pessoas, que antes eram consideradas *ineducáveis*, começaram a ser atendidas em escolas especiais, nas classes especiais. A crença que o ambiente em separado dos alunos ditos normais era mais seguro para toda a sociedade justificava a segregação nas instituições educacionais, tornando-se mais visível após o fim da segunda guerra mundial, em 1945.

É apenas em meados do século XX, em torno da década de 1960, que emerge o paradigma da integração, onde as pessoas com deficiência são então inseridas em escolas regulares, mas ainda em classes especiais, estabelecendo relações com os demais colegas das escolas através de atividades desenvolvidas fora da sala de aula. A lógica predominante desse paradigma era proporcionar às pessoas com deficiência as mesmas experiências das pessoas sem deficiência da sociedade, porém elas deveriam se preparar anteriormente para adequar-se aos espaços, incluindo também o espaço escolar. O paradigma da integração foi marcado por mudanças relevantes no contexto histórico dessa década, como nos mostra Mendes em seus estudos. De acordo com a autora, esse período

[...] apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos *portadores de deficiência* quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças (MENDES, 2006, p. 388).

É apenas entre a década de 1980 e 1990 que o paradigma da inclusão

emerge como resultado às críticas crescentes à educação do aluno com deficiência, que ora era colocado à margem do espaço escolar de todos, ora era aceito como parte dele, mas sob condições específicas. Embora o debate sobre a inclusão social permeasse o paradigma da integração, com uma forte preocupação com a educação de pessoas historicamente excluídas de processos educacionais de qualidade, os estudos com base na premissa do paradigma da educação inclusiva vem fortalecer os ideais de escola enquanto espaço de justiça social e que precisa, portanto, garantir as condições de acesso e permanência para todas as pessoas.

É fato, como nos alerta Oliveira (2006), que a educação para todos não se encerra no contexto das pessoas com deficiência - embora na nossa pesquisa seja esse o grupo ao qual nos detemos - mas compreende os contextos das minorias presentes nas sociedades e que, de uma maneira ou de outra, tornaram-se invisíveis nas políticas públicas e em particular, nas educacionais. Como podemos observar, a autora, define as minorias como

[...] meninos e meninas de rua, favelados, gays, prostitutas, donas-de-casa, índios, negros, populações rurais, deficientes e muitos outros fazem parte dessa legião de excluídos. [...] minorias excluídas e marginalizadas pela própria escola (OLIVEIRA, 2006, p. 13)

Assim sendo, o paradigma da inclusão exige que os sistemas de ensino implementem políticas e práticas que possibilitem o desenvolvimento social e educacional para todos os alunos. Isso significa enfrentar o desafio de superar os paradigmas anteriores, de modo a não reproduzir no cotidiano escolar ações educativas que deixem à margem aqueles que fogem à “normalidade”, como por exemplo a realização de atividades descontextualizadas e falta de interação entre os pares. Corroboramos, com base em Mantoan que

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional. [...] na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. Às escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para

avaliar (currículos, afinidades avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p. 24).

Nessa direção, mais do que o ato de introduzir o aluno na escola, defendemos que é necessário perceber esse espaço como local onde deve ser oferecida uma educação de qualidade para todos os alunos, reconhecendo suas diferenças e oferecendo condições para a constituição de práticas inclusivas. Isso significa conhecer as necessidades educacionais de cada um, de modo a identificar as adequações curriculares que atendam a todos os envolvidos no processo educativo, reunindo todos os esforços para garantir os princípios democráticos de participação plena, na busca da constituição de uma escola inclusiva. Como destaca Santos,

[...] uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, em QUALQUER instituição de ensino, de QUALQUER nível educacional. (SANTOS, 2009, p. 13)

No que toca a reestruturação das escolas, transformando-as em espaços de formação social, Pietro (2006) indica que é importante romper os pilares tradicionais que sustentam ações educativas segregadoras e integradoras que tanto dificultam a formação social das pessoas com deficiência. Isso por que para a autora o objetivo da inclusão escolar é aceitar a diversidade como uma condição humana, de valor para o desenvolvimento cognitivo e social. As diferenças dos sujeitos são como informações sobre eles, que devem ser consideradas no planejamento de atividades propostas em sala de aula, ou fora dela, levantando os recursos didáticos e humanos necessários para atender a todos os alunos, de modo a evidenciar suas potencialidades. Sobre a inclusão da pessoa com deficiência, a autora chama nossa atenção, portanto, ao fato de que

A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem

cidadãos de iguais direitos. (PRIETO, 2006, p. 40)

Sobre os caminhos para tornar a educação inclusiva, Ainscow (2009) afirma que é preciso fazer um estudo dos princípios e valores que embasam nossas ações, práticas e políticas, de modo que o desenvolvimento da inclusão se dê na medida em que nossos valores se aproximem de valores inclusivos. Para o autor, esses valores estão relacionados à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. Importante ressaltar que grupos diferentes concebem a inclusão de maneiras diversas, entretanto, se a escola toma como princípio norteador de suas ações tais valores, entendemos ser este um primeiro passo para discutir sobre a inclusão na educação. Para o autor, a inclusão escolar envolve

Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais.

Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades.

A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais (CARVALHO, 2009, p. 20).

Uma das tarefas a ser realizada no âmbito educacional é a eliminação de quaisquer barreiras que comprometa a aprendizagem, sejam elas urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, comunicacionais, atitudinais e/ou tecnológicas (CARVALHO, 2013). Tais barreiras não devem comprometer a inclusão social da pessoa com deficiência, mas impulsionar a identificação dos fatores que possam prejudicar a acessibilidade de todos ao espaço escolar. De acordo com a autora:

O que se pretende a educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos políticos-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para

efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola. (CARVALHO, 2013, p. 73)

Nesse sentido, para haver a inclusão escolar é necessário, inicialmente, existir o desejo dos gestores, docentes, discentes e demais profissionais presentes nesse espaço, como por exemplo os P.A., de acolher todos os alunos, de modo a respeitar suas diferenças com relação aos processos de aprendizagens. Para a efetivação desse acolhimento, se faz necessária a elaboração de políticas, práticas e serviços educacionais que, afinados com os ideais da educação inclusiva, reduzam as desigualdades, através da equiparação de oportunidades para todos.

Diante disso, é importante conhecer os dispositivos legais que norteiam o debate sobre educação inclusiva no Brasil e, em particular, conforme o interesse de nossa pesquisa, aqueles que permeiam a educação de pessoas com deficiência na cidade do Recife, posto que tais dispositivos trazem orientações relevantes às práticas educativas no espaço escolar.

## 2.2 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As políticas educacionais direcionadas à educação de pessoas com deficiência no Brasil estão diretamente relacionadas às concepções de deficiência defendidas pelos movimentos sociais, ao longo do tempo, em prol desses indivíduos. Para Mazzota (2003), o período entre 1854 e 1956 foi marcado pela criação de instituições assistencialistas para o atendimento escolar especial a pessoas com deficiência, evidenciando o caráter particular e filantrópico das iniciativas voltadas a esse público. Dentre essas instituições, destacam-se o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854) / Instituto Benjamin Constant (IBC), o Imperial Instituto de Surdos- Mudos (1856), a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (1948), entre outros, onde as pessoas tinham acesso a conteúdos escolares, como aqueles voltados para a formação profissional.

A partir de 1957, ocorreram diversas campanhas e pressões para garantir a educação de pessoas com deficiência, o que culminou na elaboração de

legislações e políticas nacionais voltadas a esse público específico. Os movimentos sociais, instituições e familiares tiveram como resposta às demandas pela educação das pessoas com deficiência a elaboração de um artigo na LDBN 4.024/61, que define a educação de “excepcionais”, em seu Art. 88, como sendo aquela que, “para **integrá-los** na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível enquadrar-se no sistema geral de educação” (MAZZOTTA, 2003, p. 68, grifo nosso).

Nessa perspectiva, observa-se, claramente, até pela forma como a lei se refere à pessoa com deficiência, que não existe um interesse em promover mudanças reais no espaço escolar para atender as necessidades educacionais desse alunado. Esse acesso é condicionado à capacidade da pessoa de “enquadrar-se” ao sistema existente, implicando que o sujeito se adeque ao padrão estabelecido para todos os alunos. Apesar do espaço para a presença dos alunos com deficiência no sistema geral de educação, não há menção dos recursos que os sistemas irão dispor para garantir a inclusão desses sujeitos.

Na década de 70, os dispositivos legais promulgados expressaram o modelo médico atribuído à educação das pessoas com deficiência. A Lei 5.692/71, ao estabelecer as diretrizes para o ensino de 1º e 2º Graus, definiu que os alunos que apresentassem deficiência física ou mental deveriam receber “tratamento especial”, abrindo a possibilidade do lócus desse atendimento ser nas escolas e classes especiais, considerando um retrocesso comparado a LDB de 1961, citada anteriormente.

Através dos estudos de Ferreira (2006), entendemos que os anos 80 foram marcados por dois movimentos relevantes para a educação de pessoas com deficiência. O primeiro foi o movimento pela ampliação do acesso à escola pública, na busca de reformas que combatessem práticas discriminatórias e, concomitantemente a este, as mobilizações que viabilizaram o processo de redemocratização do Brasil após anos de Ditadura Militar (1964-1988). Ambos deram visibilidade aos grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência, sendo elas as principais protagonistas das discussões a respeito dos obstáculos que vivenciavam para acessar a educação.

Essas manifestações sociais, permeadas pelo discurso da integração social,

foram contempladas, parcialmente, em alguns dispositivos da época. A Constituição Federal de 1988, chamada “Carta Cidadã”, traz a educação como direito fundamental de todos e dever do estado e da família, sem preconceitos de raça, sexo, cor, idade. Essa garantia do ponto de vista constitucional, representou um dos principais avanços para a educação de grupos marginalizados socialmente, entre elas as pessoas com deficiência. O artigo 208º, Inciso III da Constituição Federal de 1988 passa a prever, por exemplo, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Em decorrência desse entendimento, é promulgada a Lei 7.853/1989, que estabelece as “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989).

Os avanços observados na educação da pessoa com deficiência ganha maior amplitude na década de 90, quando o Brasil realiza reformas estruturais e educacionais que buscam consolidar o direito desse público à escola pública, sendo a sala de aula regular o lócus preferencial, não exclusivo, para combater práticas educacionais discriminatórias. Essas reformas foram inspiradas em órgãos internacionais que traziam o discurso da educação inclusiva, como a Declaração Universal de Educação para Todos (1990), realizada em Joimtem, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca Sobre os Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (1994) que reforçaram a proposição de universalização educacional, com ênfase nos alunos que tiveram o acesso à educação prejudicado.

Nesse contexto de mudança de paradigma, a LDBN 9.394/1996, considera a educação especial como modalidade da educação, reconhecendo, já nesse momento, a importância de se efetivar um atendimento educacional aos alunos com deficiência de acordo com as características individuais de cada um. Isso fica claro no “Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, em seu Artigo 4º, que dispõe sobre o dever do Estado para com a educação escolar pública, mais especificamente no Inciso III do referido artigo, quando se garante o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com

necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Conforme os estudos de Kassar:

Nesse período, há, portanto, a preocupação de se garantir a universalização do Ensino Fundamental e a Educação Especial é garantida como uma modalidade presente em todo processo educacional, que pode complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir a escolaridade oferecida nas escolas comuns. Com o intuito de universalização, a Educação, com o apoio da Educação Especial, deveria atender um grande conjunto de alunos: os alunos com necessidades educacionais especiais (KASSAR, 2012, p. 58).

Dentre as providências cabíveis, a LDBN 9.9394/1996 estabelece em seu Art. 59º, que os sistemas de ensino devem assegurar a educação desse público, realizando adaptações referentes ao currículo, aos métodos e aos recursos didáticos, bem como promover a formação de professores especializados, com vistas à oferta de uma educação para o trabalho e ao acesso igualitário aos benefícios sociais a todas as pessoas (BRASIL, 1996). Vale destacar no Art. 59º da referida Lei, que o atendimento educacional especializado é de responsabilidade de professores especializados em nível médio ou superior, diferentemente dos professores de classes regulares, os quais precisam ser “capacitados para a **integração** desses educandos nas classes comuns” (grifo nosso).

Ao não apresentar as diretrizes que devem orientar o trabalho de professores especializados e professores de classes regulares, o referido artigo indica uma distinção no atendimento ao aluno com deficiência, como se os dois profissionais devessem trabalhar individualmente com esse aluno, sem haver interação nas ações empreendidas por ambos. Tal postura, somada com as observadas mudanças previstas nos Art. 58º, nos sinaliza a influência do paradigma da integração na elaboração da LDBN 9.9394/1996, visto que ao tratar de forma abrangente o anunciado no “Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, sem definir as diretrizes sobre *como* o atendimento educacional deve se materializar na escola, ela dá margem ao sistema educacional de ofertar uma educação escolar descompromissada com uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência. A própria terminologia empreendida segue na direção do referido paradigma, como destacamos acima.

Segundo os estudos de Tosta e Júnior (2012), foi a partir de 2001 que a política educacional brasileira passou por mudanças profundas, quando redefiniram as bases da educação para pessoas com deficiência. Os diversos documentos, programas e ações que emergiram nesse momento tornaram-se marcos históricos para a implementação de uma política de educação inclusiva no país. Destacamos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o Plano Nacional de Educação - PNE (2001), Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003), Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado (2006), o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outros. Para os autores, essas iniciativas proporcionaram uma ampliação no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas brasileiras. Como destacado por eles,

[...] a União assumiu a responsabilidade junto aos entes federados no sentido de ampliar a oferta e garantir uma política de educação inclusiva para um grupo de alunos que historicamente foi negligenciado do/no processo educacional: os alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades (TOSTA; JÚNIOR, 2012, p. 09).

Essas políticas educacionais apontaram mudanças de caráter conceitual e estrutural, trazendo de forma explícita a concepção de educação especial e do público-alvo que ela contempla, as orientações para a organização dos espaços escolares para o atendimento desse público, as exigências com relação à formação dos profissionais que trabalham com ele, enfim, sobre as diretrizes para a constituição de escolas inclusivas e com práticas pedagógicas inclusivas. Embora o foco maior das orientações sejam as escolas públicas brasileiras, estas também se direcionam às escolas da rede privada de ensino. Contudo, apesar dos avanços no atendimento aos alunos com deficiência, é preciso sinalizar alguns obstáculos observados no cotidiano escolar que são frutos de tais políticas.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 (BRASIL, 2001) é um marco na trajetória de mudanças das políticas de educação especial na perspectiva da

educação inclusiva. A partir de um amplo debate sobre inclusão escolar, o Plano engloba aspectos administrativos referentes à adequação do espaço escolar, equipamentos e materiais necessários para a prática, bem como a organização dos serviços de atendimento e a formação dos profissionais da educação.

Nesse contexto de mudanças, a Resolução CNE/CBE nº2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao prever a matrícula de alunos com necessidades especiais<sup>2</sup> no sistema regular de ensino, determina que as escolas se organizem para garantir uma educação de qualidade para os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem ou alguma limitação no seu desenvolvimento. Esse documento representa mais um passo valioso na direção da inclusão dos estudantes, mas ele abre, entretanto, uma brecha para os sistemas de ensino que não desejam promover as mudanças exigidas na referida Resolução, ao permitir, mesmo que extraordinariamente, a criação de classes especiais para “[...] alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001, Art. 9º), ou, nessa mesma direção, autoriza a criação de escolas especiais, o que pode, igualmente, descompromissar a escola do seu papel na educação do público-alvo da educação especial, em especial, o aluno com deficiência. De acordo com Tosta e Júnior,

Embora amplie a concepção de educação especial, no que diz respeito à realização do atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) tornam evidente que a educação especial pode se constituir de maneira concomitante ao ensino comum ou vir a substituí-lo, o que dá margem para a ação das escolas e instituições especializadas (TOSTA; JÚNIOR, 2012, p. 08).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

---

<sup>2</sup> Essa terminologia deve ser entendida aqui não como sinônimo de pessoa com deficiência, mas como previsto na referida Resolução, no seu Art. 5º. Neste artigo, a pessoa com deficiência é um dos grupos que possuem dificuldades de aprendizagem.

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reitera as orientações para o ensino inclusivo no Brasil já sinalizadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CBE nº2/2001) e demais políticas, como por exemplo a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC, 2003), o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que assegura o acesso dos alunos surdos à escola, dentre outras medidas legais elaboradas na perspectiva da Educação Inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) vem, portanto, promover de forma mais efetiva as conquistas advindas das políticas acima indicadas, ou seja,

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, guiando, em particular, o sistemas de ensino (BRASIL, 2008, p. 8).

através de medidas que garantam:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), este serviço é implementado nas escolas, com o objetivo de colaborar para a participação

plena dos alunos com deficiência em sala de aula. Para tanto, cabe ao professor do AEE considerar as especificidades de cada um e atuar de forma a complementar e/ou suplementar o ensino regular, em parceria com os professores da sala de aula regular e demais profissionais de apoio, conforme serviço recomendado nas escolas públicas regulares. Conforme determinado pela Resolução CNE/CEB nº4/2009, o espaço preferencial para a realização do AEE é a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde os alunos público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), são atendidos no contraturno, por um professor com formação específica. A sala deve ser equipada com recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que contemplem as necessidades de cada um, conforme o quadro de alunos com deficiência presentes na escola (BRASIL, 2009).

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, em 2015 (LBI/2015), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, documento elaborado com base na Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência, traz novos avanços, após 15 anos em tramitação, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho, cultura, lazer, entre outros. Nesse sentido, a LBI/2015 aponta como principal objetivo, garantir os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência para a sua formação plena. No que diz respeito à educação, a referida lei reforça questões essenciais para a efetivação da educação inclusiva apresentadas em outros documentos, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e do Plano Nacional de Educação (PNE), chamando atenção, em seu Art. 28º, ao papel do poder público em garantir a oferta de sistemas educacionais inclusivos, em todos os níveis e modalidades,

[...] especificando a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, a institucionalização do atendimento educacional especializado – AEE no projeto político pedagógico da escola, a fim de garantir às pessoas com deficiência pleno acesso ao currículo, a oferta de formação de professores, a realização de pesquisas, a elaboração de plano de atendimento educacional especializado, a organização de recursos e de serviços, a disponibilização de professores para o AEE e demais profissionais de apoio,

a acessibilidade às edificações, ambientes e atividades e a articulação intersetorial das políticas públicas (SANTOS, 2016, p. 67).

No âmbito local, podemos observar que a Política de Ensino da Rede Municipal de Recife (2015), assume estar alicerçada em uma concepção democrática de educação, apontando como principal objetivo valorizar as diferenças e oportunizar a participação efetiva de todos os alunos no processo educativo. Vale destacar que o referido documento institui, em sua organização, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em sintonia com as orientações presentes nas políticas nacionais e internacionais. De acordo com o mesmo, o AEE prevê a oferta de

[...] serviços e recursos da educação especial que busca assegurar condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, serviços e equipamentos, formas de comunicação e informação e nas demais atividades realizadas no contexto escolar (RECIFE, 2015, p. 200).

Com relação ao professor de AEE, a Política de Ensino de Recife, determina que ele deve possuir formação inicial e continuada em conhecimentos gerais para o exercício da docência e especialização em educação especial. Cabe ao professor do AEE, além do atendimento individualizado ao aluno com deficiência, proporcionar a articulação com as atividades desenvolvidas na comunidade escolar: professores, coordenadores pedagógicos, gestores, profissionais de apoio e os demais sujeitos da escola.

A Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) também dispõe de um documento norteador da política educacional intitulado como Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação (2015), cujo objetivo é apresentar orientações técnicas específicas e instruções normativas no que se refere à educação inclusiva. Apesar de trazer em sua discussão teórica os princípios da inclusão escolar como sendo o caminho para a oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos, independente da sua raça, gênero, sexualidade, entre outros aspectos que os diversificam, este documento se aprofunda e prioriza o debate sobre a educação de pessoas com deficiência.

Compondo esse documento de orientação para a educação inclusiva no município, temos a instrução normativa nº 07/2015, que dispõe sobre o AEE na Rede Municipal do Recife para alunos com deficiência e reorganiza a estrutura de oferta da educação especial no município. Esta normativa acrescenta orientações referentes à avaliação, aos professores do AEE e aos aspectos relacionados à matrícula de alunos com deficiência. Além disso, o mesmo institui o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), do Atendimento Educacional Especializado, o qual é de responsabilidade do professor do AEE. De acordo com a proposta do PDI, o professor do AEE deverá realizar uma avaliação diagnóstica do estudante baseada em um estudo de caso, especificando se o aluno necessitará de apoios complementares. No contexto desta rede de ensino, tais apoios são os realizados pelos profissionais da PCR ligados ao sistema de ensino, a saber, os Estagiários de Apoio e os AADEE, denominados aqui na nossa pesquisa como Profissionais de Apoio (P.A.), já indicado anteriormente.

Diante do acima exposto, é fato que o AEE representa um avanço nas políticas educacionais, pois, além da garantia de ingresso à escola pública, todos os alunos com deficiência passam a ter acesso a recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que lhes assegurem o direito de permanecer num espaço escolar que respeite as diferenças e garanta uma educação de qualidade para todos.

Contudo, propomos nesse estudo, relacionar a discussão sobre a educação escolar do aluno com deficiência às práticas educativas presentes dentro e fora da sala de aula, em particular aquelas desenvolvidas pelos profissionais de apoio, uma vez que cada vez mais eles têm assumido um papel relevante na educação dos alunos com deficiência. Caracterizar tais práticas, bem como o significado atribuído ao trabalho realizado pelos P.A. no espaço escolar, dentro e fora da sala de aula, pode oferecer condições efetivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, com a oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos.

### **3 A PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS DE APOIO FACE À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

O objetivo central deste capítulo é discutir sobre a prática dos profissionais de apoio (P.A.), revelando, inclusive, como ela se encontra nos documentos legais da Rede Municipal de Ensino de Recife. Para tanto, nos propomos inicialmente apresentar, de forma sucinta, nossa compreensão sobre prática pedagógica e prática pedagógica inclusiva, para entendermos como se estruturam as ações educativas na escola com vistas à inclusão de alunos com deficiência antes de adentrarmos na discussão anunciada no capítulo.

#### **3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO**

Na complexidade do fenômeno educativo, os conceitos sobre prática pedagógica são construídos sob diferentes perspectivas teóricas, que diferem a partir da compreensão de diferentes aspectos das ações educativas, como os objetivos, a intencionalidade, o contexto sócio-histórico, transitando do contexto macro, como prática social, até o contexto da sala de aula e da ação docente. Nessa direção, apresentamos alguns conceitos que nos permitem entender os aspectos que configuram as ações na escola com vistas à inclusão de todos os alunos.

Para Souza (2012) a prática pedagógica é entendida como prática social, inerente não apenas à escola, mas a diversos espaços formativos que contribuem para a formação humana dos sujeitos, como família, igrejas, movimentos sociais, entre outros. Nesse sentido, a prática pedagógica se constitui como *práxis*, uma vez que busca, a partir de seus profissionais, fazer com que eles percebam a instituição, nesse caso a escola, como um espaço cultural, que se constitui de forma coletiva, na sua relação com a sociedade. O conceito de prática pedagógica como *práxis* implica, portanto, a dinamicidade dos processos educativos, realizada de forma organizada e intencional. De acordo com Souza,

Encara-se a práxis pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente para garantir a realização de determinados objetivos das educações e a finalidade da educação explicitamente assumida pelos sujeitos que conformam a instituição formadora, institucionalmente, e pelos sujeitos educandos. Já que a instituição é mais que a soma dos indivíduos que conformam; é uma síntese dos sujeitos e das estruturas que a constituem (SOUZA, 2012, p.28).

Nesse sentido, a práxis pedagógica se insere dentro de um fenômeno amplo que é a educação e se substancia a partir da prática gestora, da prática docente, da prática discente e da prática epistemológica. Compreendida como ação social coletiva, cultural, como já afirmamos anteriormente, é preciso ter clareza que tais práticas são realizadas por sujeitos sociais heterogêneos (gestores, docentes, discentes), com características diversas e singularidades específicas, a partir de conhecimentos construídos e efetivados através de programas, planos e projetos pedagógicos no âmbito institucional. A práxis pedagógica se consolida, portanto, através de objetivos e metas traçados pela instituição, em determinado contexto social e histórico.

Assim como o autor nos chama atenção, existe uma tendência em limitar a práxis à ação docente, o que seria uma responsabilização exacerbada sobre a prática do professor, uma vez que ele também é formado em uma instituição composta pelas práticas acima referenciadas, através de ações que não se materializam de forma isolada. Desse modo, para além de conhecermos as ações desenvolvidas no contexto institucional, a compreensão da prática pedagógica se dará mediante a relação entre os sujeitos sociais, os conteúdos pedagógicos e o contexto sócio-histórico em que essas práticas educativas se situam.

Compartilhando o entendimento de que a prática pedagógica extrapola a instituição escolar, Freire (1987), ao destacar o caráter político social das ações dos sujeitos, reforça a *práxis* enquanto relações que se estabelecem no respeito às características culturais e sociais de todos, proporcionando-lhes a inserção crítica na sociedade. Ou seja, norteadas por saberes e conhecimentos divergentes e conflituosos, a educação, na dinâmica da *práxis*, tem o poder de

transformação social, pois como ressalta o autor,

A práxis [...] é reflexão e ação dos humanos sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na sociedade opressora, com que objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela (FREIRE, 1987, p. 21).

Nessa perspectiva, refletir sobre a relação entre teoria e prática de forma crítica e sincrônica possibilita a construção e ampliação de saberes, onde a teoria não seja apenas um “blablabla” e a prática não se reduza a ativismo (FREIRE, 1987). No conceito de práxis concebido pelo autor, a formação do cidadão crítico exige o movimento de ação-reflexão permanente, sendo as esferas *pensar* e *agir* imprescindíveis para uma educação libertadora, promotora de transformações com respeito às condições sócio-histórica de todos os educandos.

Também ancorados nos estudos Freirianos, Batista Neto e Santiago (2006; 2016) entendem a prática pedagógica como uma forma específica de práxis, ou seja, como prática social própria da educação, que se materializa nas instituições escolares. A práxis é baseada na relação entre o sujeito e o conhecimento, que acompanha, por sua vez, as mudanças na sociedade. Para eles, faz-se necessário analisar a organização e funcionamento dessas instituições, tendo em vista que nem sempre o que é proclamado pelos sistemas de ensino acontece no chão da escola. Sobre isso, eles nos dizem:

O discurso da educação de qualidade e a luta pela sua garantia nem sempre vêm acompanhados das condições fundamentais para que se dê materialidade a políticas educativas, por razões de natureza ética, pedagógica ou material. Ou seja, discurso, política e prática pedagógica nem sempre guardam coerência, afastando-se, muitas vezes, das intenções proclamadas (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2016, p.128).

Para Veiga (1988), o conceito de prática pedagógica também está ancorado na relação teórico-prática, como uma prática social carregada de intencionalidade. Entretanto, em seus estudos, a autora direciona a discussão sobre a prática pedagógica ao espaço da sala de aula e à ação docente. Nessa

esfera, a prática tem um lado teórico, composto pelas ideias que embasam as teorias pedagógicas, e um lado objetivo, onde se estabelecem os meios e instrumentos necessários para que as teorias se concretizem em ações educativas. Segundo ela, “[...] a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam” (VEIGA, 1988, p.9). Para a autora, tal prática, conforme a concepção de relação entre teoria e prática assumida pela escola, será repetitiva ou acrítica, quando esta relação for dicotômica, ou reflexiva e crítica, quando a relação teoria e prática for concebida de maneira unificada.

Zabala (1998) ao discutir o conceito de prática pedagógica, parte, igualmente, das ações desenvolvidas no espaço da sala de aula. Ao concebê-la como prática educativa, ele busca apontar quais caminhos são possíveis para os educadores que queiram aperfeiçoar sua prática profissional. Nesse sentido, o autor defende a capacidade reflexiva no modelo prático de atuação, uma vez que os processos educativos são complexos, compostos por diversos aspectos que permeiam as situações de ensino, como “tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc” (ZABALA, 1998, p.15). Isso significa que a estrutura da prática educativa

[...] obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc (ZABALA, 1998, p.16).

Para o autor, entender o caráter reflexivo da prática só é possível se considerarmos o planejamento e a avaliação dos processos educacionais como elementos substanciais da prática, pois não é possível compreender a intervenção pedagógica de maneira isolada, sem analisarmos as previsões, as expectativas e os resultados obtido, bem como ressaltando a natureza processual da prática pedagógica.

As discussões até então apresentadas nos levam a perceber que a prática pedagógica, concebida enquanto prática social, coletiva, cultural, se materializa

no espaço escolar a partir das práticas docentes, discentes, gestoras e epistemológicas, e no espaço de sala de aula, na ação docente, no âmbito das relações que são estabelecidas com vistas à transformação de todos os sujeitos que dela fazem parte. Isso significa que não podemos perder de vista as intenções e objetivos que norteiam a práxis pedagógica, assumindo a sua propriedade reflexiva.

Segundo Alarcão (2007), a escola precisa se constituir enquanto espaço de reflexão, de modo a procurar formas de responder às demandas da sociedade, se reestruturando no que tange os aspectos físicos, humanos e políticos-administrativos-pedagógicos, de modo a consolidar uma educação de qualidade para todos. Para a autora, uma escola reflexiva

[...] se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade na malha necessária de controles organizativos. Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir (ALARCÃO, 2007, p.26).

Tendo em vista que nossa pesquisa busca se debruçar sobre as práticas dos profissionais de apoio para a educação dos alunos com deficiência na escola, a discussão sobre a intencionalidade das ações educativas ganha relevância, pois as ações traçadas para o atendimento das necessidades educacionais desse alunado, quando apoiadas no paradigma da educação inclusiva, possibilitam não apenas o acesso deles à escola, mas a sua permanência. A práxis pedagógica, enquanto prática social, coletiva, cultural, ao criar espaços na escola para a reflexão crítica sobre a diversidade presente na instituição, respeitando as diferenças individuais e sociais do aluno, promove a equiparação de oportunidades pensada para a inclusão social de todos (aluno com e sem deficiência), o que possibilita a superação de práticas pedagógicas

segregadoras, ou integradoras, até então instituídas no espaço escolar. Dito isso, entendemos que

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com deficiência (SASSAKI, 1997, p. 40).

Importante ressaltar que uma sociedade inclusiva vai além da instituição de espaços adequados para todos. Ela se constrói com base em princípios e valores que buscam transformar as atitudes de discriminação às diferenças individuais e a diversidade social, em favor de relações de convivência, de pertencimento, que favorecem a inclusão social de todos. A escola, como espaço de convivência de diferentes sujeitos com diferentes culturas e diferentes características, requer formas de organização política e educacional que promovam o bem-estar social de cada um. Nesse sentido, ao pensar na pessoa com deficiência, entendemos ser preciso construir práticas educativas que possibilitem transformações tanto no espaço escolar como no contexto social onde ela se insere. Assim, considerando a dimensão social da prática pedagógica na escola, concordamos com Santos, Santiago e Melo quando elas nos dizem que:

Trabalhar os processos de inclusão no âmbito escolar significa lançar-se ao desafio contínuo de transformar a estrutura social, destacar aspectos perversos de exclusão disfarçados de avaliações parciais e currículos apartados de valores culturais, para reestruturar a sociedade de modo a torná-la própria a cada cidadão (SANTOS; SANTIAGO; MELO, 2014, p.86).

Contudo, para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, se faz necessário o diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem a escola (docentes, discentes, gestores, AEE, estagiários de apoio e AADEE), uma vez que é nesse espaço que as vivências pessoais e acadêmicas dos profissionais encontram possibilidades de se concretizarem. A forma como eles percebem a

educação contribui na maneira de conceber e materializar suas práticas pedagógicas. Na mesma direção de Oliveira, compreendemos que uma prática voltada para todos significa que

[...] o mestre não desenvolve suas ações isoladamente, a partir de concepções restritas a modos de fazer, ou seja, ensinar por meio de técnicas ou “receitas” previamente estabelecidas, mas, sobretudo, através de ações coletivas com toda a instituição, devendo considerar os discentes como atores sociais contribuintes de um processo, que por ser formador, torna-se educativo (OLIVEIRA, 2009, p. 28).

Ao buscar compreender as demandas existentes na escola para efetivação de práticas inclusivas, alguns estudos, como os de Carvalho (2014), superam a discussão de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência se encontram apenas em sala de aula. A autora ressalta que a reorganização do trabalho pedagógico, ao considerar a diversidade do alunado existente, passa a ser realizado através da ponderação entre os aspectos econômicos, políticos e sociais que perpassam a vida dos sujeitos, visto que estes possuem particularidades únicas.

Isso significa que ao estruturar a prática pedagógica com base nos pressupostos da educação inclusiva, temos que considerar não apenas o contexto da sala de aula, mas a escola e o sistema educacional em que esta sala encontra-se inserida. Para Carvalho (2014), existem três dimensões que precisam ser observadas para que aconteçam mudanças no fazer pedagógico, são elas: a Macropolítica (Sistema de Ensino), a Mesopolítica (Escola) e a Micropolítica (Sala de Aula). Ou seja, é relevante, antes de tudo, entendermos como se organizam os sistemas de ensino, pois mesmo que as escolas tenham autonomia, elas estão inseridas em um contexto educacional mais amplo, que se constitui a partir de princípios, objetivos e diretrizes de ações que exigem recursos financeiros, materiais e humanos.

A constituição de culturas inclusivas implica, portanto, num processo de reestruturação das escolas, de maneira que estas vislumbrem a oferta de uma educação de qualidade para todos, através de valores democráticos de reconhecimento das diferenças. Um instrumento essencial nesse processo de mudanças é o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) da escola, que ao

considerar a práxis pedagógica com base na inclusão social, possibilita aos profissionais e a comunidade escolar a elaboração de ações que garantam o aprendizado de todos os alunos, resguardando as diferenças de ritmos e estilos de cada um.

Sobre a dimensão micropolítica, ou seja, sobre o trabalho em sala de aula, Carvalho (2014) enfatiza que uma prática pedagógica inclusiva provoca mudanças no trabalho do professor, que ao passar a considerar a diversidade presente em sala de aula, organiza o seu trabalho de modo a contextualizar o processo de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, a autora nos diz que

O trabalho na diversidade em sala de aula questiona as práticas pedagógicas centradas na exposição de conteúdos disciplinares em que o professor assume o principal papel e oferece seu ensino para os alunos promovendo, intencionalmente, a exclusão. Esta se manifesta sob várias formas, todas perversas, prejudicando não apenas os alunos com dificuldades na aprendizagem. Além desses, são muitos os que rejeitam e desistem de propostas de trabalho escolar descontextualizada, sem sentido e sem atrativos intelectuais (CARVALHO, 2014, p. 71).

Diante do exposto, convém discutirmos como as escolas estão sendo estruturadas para viabilizar práticas pedagógicas inclusivas. Essas discussões compreendem os espaços e serviços de apoio que a escola dispõe para o trabalho com vistas à inclusão de alunos com deficiência, o papel de cada profissional nesse contexto e, considerando a discussão que fizemos sobre prática pedagógica, qual intencionalidade conduz a prática desses profissionais. Ainda, no entendimento de Martins, práticas pedagógicas que buscam oferecer uma educação de qualidade para todos precisam prover

[...] currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adequados; de organizações específicas; de professores que sejam preparados; de profissionais especializados para assegurar não apenas o acesso, mas a permanência com qualidade dos educandos no ambiente regular de ensino (MARTINS, 2014, p. 60).

Albuquerque (2014) discute o conceito de prática pedagógica inclusiva a

partir das condições necessárias para garantir o processo de aprendizagem dos estudantes diante dos espaços micro e macrosociais do cotidiano escolar. Para ela, a prática pedagógica inclusiva

[...] é indissolúvel das relações interativas, afetivas, das intervenções didáticas, do currículo, do conteúdo, da avaliação, da comunicação, do ensino colaborativo e da inter-relação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum. Há, na mediação entre os sujeitos, atitudes de respeito, aceitação, tolerância e comprometimento (ALBUQUERQUE, 2014, p. 83)

A concepção de prática pedagógica inclusiva que se limita à ação docente, tem representado um dos maiores entraves para a efetivação das políticas educacionais para a inclusão de alunos com deficiência na sala regular, levando por vezes a responsabilização do professor pelos insucessos do processo educativo. Sobre isso, concordamos com Rabelo, quando ela nos diz que,

A despeito de existir um grupo maior de responsáveis pela materialização dos princípios inclusivos – incluem-se governos, políticos, gestores, famílias, setor jurídico, pesquisadores, professores e demais profissionais, muitas vezes, os professores no cotidiano de sua sala de aula, vivem uma solidão profissional. Ao receber o aluno que demanda um ensino especial, não encontra o suporte, apoio, segurança e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos, contribuindo assim, com o seu avanço acadêmico (RABELO, 2012, p. 46).

Acreditamos que um dos motivos da insegurança dos professores junto a aos alunos com deficiência está atrelado ao processo de formação docente. Alguns professores alegam não ter vivenciado na formação inicial discussões suficientes para o trabalho com os alunos com deficiência. Do mesmo modo, eles afirmam que não recebem apoio das redes de ensino que lhes auxiliem na elaboração de ações educativas que atendam a esse público da educação especial. A negligência com a formação inicial e continuada de professores representa um grave impasse para a efetivação de práticas inclusivas. Entendemos que

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 27).

Na perspectiva da inclusão escolar, alguns teóricos defendem a proposta de ensino colaborativo, chamado também de coensino ou bidocência. Esta proposta de ensino se configura através de um trabalho articulado entre o professor da sala regular e o professor de educação especial, trabalhando concomitantemente dentro da sala de aula. As pesquisas apontam que escolas com desenvolvimento do ensino colaborativo apresentam avanços no processo de inclusão escolar, principalmente no que diz respeito à formação de professores em serviço (CAPELLINI, 2004; CRIPPA, 2012; ZATANA, 2004).

Diante do acima exposto, podemos inferir que a prática pedagógica e a prática pedagógica inclusiva se estruturam a partir da prática docente, da prática discente, da prática gestora e da prática epistemológica, enquanto ação social coletiva, cultural, que se constrói a partir de princípios de colaboração entre os sujeitos sociais da escola (docente, discente, gestores e profissionais de apoio), de respeito à diversidade dos alunos e da valorização das diferenças individuais de cada um, através do diálogo com os conteúdos pedagógicos necessários a formação de todos. Nesse sentido, a escola se mostra como espaço de ação e reflexão sobre a prática pedagógica, que busca garantir uma educação de qualidade para todos.

A seguir, aprofundaremos nossa discussão acerca do trabalho de profissionais de apoio (P.A.) com vistas à escolarização de alunos com deficiência no contexto escolar. Compreendemos que a inserção desses profissionais - Estagiário de Apoio e Agente de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEE) - é proveniente das reflexões e esforços das escolas e sistemas de ensino para constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

### 3.2 A PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DE APOIO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PONTOS E CONTRAPONTOS

Esta seção tem o objetivo de aprofundar nossa discussão teórica sobre o trabalho de profissionais de apoio na escolarização de alunos com deficiência no contexto escolar. Para tanto, iniciamos com a apresentação da produção científica brasileira, presente na biblioteca de dissertações e teses da CAPES, sobre a prática de profissionais de apoio e, em seguida, buscamos mostrar algumas perspectivas teóricas acerca da inserção desse profissional nas escolas e como o mesmo é abordado na legislação nacional e local. A partir de então, apresentamos quais os limites e as possibilidades da prática dos P.A. na inclusão de alunos com deficiência.

### **3.2.1 O profissional de apoio na educação dos alunos com deficiência**

Consideramos relevante, antes de adentrarmos na discussão sobre a prática dos profissionais de apoio (P.A.) na educação de alunos com deficiência, conhecer como essa temática vem sendo tratada na produção científica em nosso país. Para tanto, realizamos uma revisão sistemática da literatura das teses e dissertações relacionadas aos P.A. no Sistema de Disseminação de Informação (SDI) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais especificamente, no Catálogo de Teses e Dissertações dos programas da pós-graduação do Brasil.

Esta é uma etapa importante de nossa pesquisa, pois, como nos esclarece Alves-Mazzotti e Gewandszajder:

A formulação de um problema de pesquisa relevante exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (2002, p. 180).

Diante dessa necessidade, estabelecemos a seguinte sistemática: No primeiro momento não realizamos recorte temporal, mas utilizamos diferentes

combinações de descritores para a busca das produções, de modo que os descritores “agente”, “mediador”, “estagiário”, “profissional de apoio”, “acompanhante” e “auxiliar” fossem combinados com os descritores “educação inclusiva” e “educação especial”, separadamente. Após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos apenas os trabalhos que focalizaram o profissional de apoio na educação dos alunos com deficiência. Assim sendo, analisamos as contribuições de 16 trabalhos, dentre os 304 listados nesse banco de dados. Apesar do número expressivo, muitos trabalhos apareceram concomitantemente nos diversos descritores utilizados e outros, mesmo tratando da prática pedagógica para alunos com deficiência, mencionavam os profissionais de apoio no quadro profissional da escola e/ou como participantes da pesquisa, sem, contudo, trazê-los como objeto central de estudo, sendo, por essas razões, excluídos de nossas análises.

Na nossa leitura inicial dos 16 trabalhos selecionados, vimos que todos são pesquisas de mestrado e realizadas a partir de 2008. Acreditamos que este fato se deve aos avanços das políticas públicas educacionais voltadas ao público-alvo da educação especial, principalmente a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que, ao instituir as diretrizes para o atendimento às pessoas autistas, menciona a presença de acompanhante especializado para auxiliar o aluno nas atividades escolares no caso de comprovada a necessidade.

No que se refere à localização dos trabalhos publicados, existe uma concentração de trabalhos na região Sul e Sudeste do Brasil, onde temos no Rio de Janeiro as pesquisas de Azevedo (2015), Macedo (2016), Siqueira (2017) e Vargas (2017); em São Paulo as de Duque (2008), Carvalho (2016) e Lopes (2018); em Santa Catarina as pesquisas de Santos (2017) e Martins (2011); no Distrito Federal a de Silva (2018); no Paraná temos a de Leme (2015) e no Rio Grande do Sul as de Fonseca (2016) e de Portalette (2017). Apenas dois trabalhos foram desenvolvidos no Nordeste do país, sendo uma no Piauí, de Leal (2015), e uma no Ceará, de Oriá (2017).

Quanto aos aspectos metodológicos, a maioria das pesquisas optou pela

abordagem qualitativa para a investigação da temática, prevalecendo o estudo do perfil e atuação dos profissionais de apoio, em escolas públicas e privadas, na educação básica, principalmente nos anos iniciais do ensino. Vale salientar que as principais motivações apresentadas pelos autores estão relacionadas à grande incidência de P.A. nas escolas, à escassez de estudos que tragam à tona essa realidade educacional e, sobretudo, às experiências pessoais e profissionais dos pesquisadores na educação de pessoas com deficiência.

No que se refere aos participantes dos estudos, todos investigaram os profissionais de apoio, porém, em algumas pesquisas, eles buscaram o auxílio dos gestores, professores da sala regular, professores do AEE e familiares no processo de coleta de dados. Os instrumentos mais utilizados nas pesquisas foram as entrevistas, questionários e observação do cotidiano dos profissionais de apoio no contexto escolar. Uma delas se caracteriza pelo desenvolvimento de uma pesquisa-ação e teve como objetivo realizar uma intervenção que pudesse auxiliar a formação desses profissionais. Quanto aos tipos de análise desenvolvidas, percebemos algumas fragilidades. Em algumas pesquisas não é mencionada a técnica de análise de dados que foi adotada; em outras, apesar de mencionadas as técnicas de análise de dados, não é explicado com clareza como se deu o tratamento das informações.

Quanto às teorias que subsidiam as publicações acessadas, é unânime a presença de autores que abordam os princípios e valores da Inclusão Escolar, tais como Mantoan, Mitller, Carvalho, entre outros, além dos documentos normativos brasileiros que se referem à educação de pessoas com deficiência, como, por exemplo, a LDBN 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Porém, além dessas referências, diversas tendências teóricas foram abordadas, principalmente relacionadas ao nome dado ao profissional de apoio nas diversas localidades. Os trabalhos que trouxeram a figura do “mediador” ou “acompanhante” se subsidiaram nos teóricos da psicologia sócio-histórica, mediação escolar e psicopedagogia. Os demais trouxeram teóricos que abordam práticas educativas, trabalho docente, ensino colaborativo, modalidades de atendimento especializado, entre outros assuntos correlacionados.

Quanto às contribuições dos estudos analisados, categorizamo-las de acordo com as temáticas que evidenciaram a presença do profissional de apoio na educação de alunos com deficiência no contexto escolar, como veremos a seguir.

Os estudos de Duque (2008), Martins (2011), Leal (2015), Fonseca (2016), Lopes (2018), Vargas (2017), Leme (2015), Santos (2017) e Silva (2018) enfatizaram em suas pesquisas a prática e perfil de profissionais de apoio aos alunos com deficiência. Como mencionado anteriormente, esses profissionais assumem denominações diferentes nas diversas redes de ensino do país, além de terem vínculos empregatícios diversos, que vão desde bolsistas e estagiários a profissionais especializados. Contudo, são eles que prestam apoio ao professor da sala de aula regular onde estão matriculados os alunos com deficiência.

As pesquisas revelaram também que os P.A. atuam em uma dicotomia entre o fazer pedagógico e o cuidado pessoal dos alunos. Nos estudos de Leme (2015), por exemplo, onde os profissionais de apoio são denominados de instrutores, eles são responsáveis por adaptar materiais para serem utilizados nas aulas dos anos finais do ensino fundamental. Por outro lado, há produções que evidenciam que o principal papel do P.A. é garantir a realização de tarefas da vida prática que o aluno não consegue realizar sozinho, como se alimentar, cuidar da higiene pessoal e se locomover. Este fato pode ser observado com destaque na pesquisa realizada por Santos (2017), onde os profissionais de apoio revelam sentimentos ligados à maternidade para com os alunos que eles auxiliam. Esses estudos apontam como principal justificativa para essa falta de clareza sobre as funções que devem ser realizadas pelos P.A. a inconsistência das políticas públicas nacionais e locais. Eles apontam, igualmente, para a urgência de oferta de formações para os profissionais de apoio, além do reconhecimento legal da atividade, valorização profissional e necessidade do envolvimento coletivo de todos que compõe a rede de apoio aos alunos com deficiência nas escolas.

Os estudos de Portalette (2017) e de Siqueira (2017) tratam a prática do profissional de apoio como uma modalidade de atendimento especializado. Para

os pesquisadores, o modelo preconizado nas políticas públicas educacionais do nosso país é o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na sala de recursos multifuncionais, neste caso, realizado fora da sala de aula regular, com o objetivo de complementar ou suplementar o ensino. Diante desse contexto, pensando na diversidade do público-alvo da educação especial, Portalette e Siqueira reforçam a importância de pensarmos outros modelos de atendimento, além do AEE. Para as autoras, o profissional de apoio tem um papel imprescindível para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, sendo necessário, contudo, um maior investimento em pesquisas científicas que estudem o trabalho do P.A. junto aos alunos com deficiência. Portalette (2017) acrescenta que o ensino colaborativo, que estabelece uma parceria entre o professor da sala de aula regular e um professor especializado em educação especial, juntamente com a presença dos P.A., favorece o desenvolvimento de práticas que garantam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, além de diminuir a transferência de responsabilidades no cotidiano escola, que tem por função a escolarização de todos os alunos.

Por fim, destacamos a pesquisa realizada por Oriá (2017), que buscou, inicialmente, compreender como ocorria a formação dos profissionais de apoio em Fortaleza (CE), para em seguida propor uma intervenção de caráter formativo para esses sujeitos. Como já observado nas pesquisas anteriores, a rede de ensino da cidade em foco não oferece, com frequência, formações para os profissionais de apoio e, quando oferecidas, elas nem sempre abordam os desafios enfrentados pelos P.A. no dia-a-dia da escola. Os profissionais de apoio investigados revelaram a necessidade de formação em diversos campos do conhecimento, porém ganha destaque as questões específicas relacionadas às características das deficiências, como surdez, microcefalia, autismo, entre outras. Esse fato sugere dois pontos de discussão cruciais para os profissionais de apoio: o primeiro evidencia que a ocupação desses cargos por sujeitos não especializados (como estagiários e bolsistas de campos do conhecimento distintos ao da educação) pode comprometer ainda mais a escolarização de alunos com deficiência, enquanto o segundo reforça que além de conhecer os princípios da educação inclusiva, é necessário que o profissional de apoio

compreenda as especificidades dos alunos no contexto escolar. A análise dos 16 trabalhos acima permitiu situar, no âmbito das pesquisas em Educação, o lugar que os P.A. ocupam em nossas escolas, seu perfil e funções, o que nos impulsionou a conhecer como ele é percebido nas políticas públicas que orientam a sua atuação nas escolas com o aluno com deficiência.

### **3.2.2 O lugar do profissional de apoio na legislação nacional e local**

Como mencionamos anteriormente, a inserção do P.A. nas escolas acompanha as discussões sobre o atendimento aos alunos com deficiência dentro da sala de aula regular, incentivadas pelo debate sobre a constituição de uma escola inclusiva. Nesse sentido, é importante conhecermos os dispositivos legais que versam sobre os serviços e recursos para apoiar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas, enfocando o que dizem sobre o papel e a atuação do profissional de apoio.

As políticas públicas brasileiras sobre educação da pessoa com deficiência, a partir dos anos de 1990, começam a trazer a necessidade de prover, além do atendimento educacional especializado, outros apoios para viabilizar a inclusão desse alunado dentro da sala de aula regular. A LDB 9394/1996 traz em seu Artigo 58º, Inciso 1º, que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996, p. 21)”. Não está claro que tipos de apoio podem ser ofertados, nem que profissional específico está previsto para atender a essa clientela, porém destacamos o reconhecimento da importância de haver outros serviços para viabilizar o processo de inclusão.

Em 2001, as resoluções e pareceres que compõem as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação (BRASIL, 2001) indicam que o apoio a ser ofertado para o professor regente deve ser realizado por um professor de educação especial, com formação específica para o apoio pedagógico aos estudantes com deficiência matriculados em classes comuns. Essa determinação ocorre como forma de reestruturar o lócus do serviço especializado de atendimento aos estudantes com deficiência, que ocorria na sala de aula regular.

Apesar disso, apenas com consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais ao dispor sobre os serviços de atendimento a serem desenvolvidos nas redes de ensino, foram provocadas mudanças no perfil do profissional que oferece o apoio pedagógico em sala de aula, trazendo a figura do P.A. em detrimento do professor de educação especial ou especializado, porém colocando-o com menos ênfase no papel de suporte pedagógico em sala de aula. Esse profissional se materializa nas políticas públicas a partir de 2008.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por exemplo, ao propor suas diretrizes, apresenta a oferta de diversos profissionais para auxiliar alunos com deficiência no contexto escolar. Este documento estabelece que

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de **monitor** ou **cuidador** dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 11, grifo nosso)

Nessa mesma direção, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009) prevê em sua organização “o professor para o exercício da docência no AEE, assim como profissionais da educação como: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e **outros** que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção”. (BRASIL, 2009, p. 4, grifo nosso). Como podemos observar, ao profissional de apoio cabe apenas a função de cuidado pessoal.

A presença de P.A. para auxiliar processos inclusivos no âmbito pedagógico, é mencionado com maior clareza na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, que define, além das atribuições de apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção para alunos que não conseguem realizá-las com independência, a responsabilidade de orientação vinda de outros profissionais da escola aos P.A., a fim de que eles possam colaborar no

atendimento às necessidades educacionais dos alunos que eles acompanham, em atividades pedagógicas. Entendemos que tais orientações devem partir tanto dos professores das salas regulares, como daqueles do AEE, que também acompanham de perto o aluno com deficiência em suas salas. De acordo com o documento,

Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para **colaborar com relação ao atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes** (SEESP/GAB, 2010, p. 145, grifo nosso).

Promulgada em 2012, a Lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nela, a nomenclatura utilizada para o P.A. é “acompanhante especializado”, sendo função desse profissional atuar junto ao aluno com espectro autista nas salas de aula regular, caso comprovada a necessidade, de fato, conforme sinalizamos anteriormente. Ao fazer tal afirmação, pode-se inferir que o P.A., ou o acompanhante especializado, estará junto, dando apoio ao aluno tanto nas atividades de cuidado pessoal, quanto nas pedagógicas.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) segue nessa mesma direção, ampliando a atuação do P.A. para os demais níveis e modalidades do ensino (entenda-se da Educação Infantil ao Ensino Superior), apontando para o exercício de suas funções não apenas as atividades de alimentação, higiene e locomoção, como para **todas** que são realizadas no espaço escolar, ou seja, dentro e fora da sala de aula. Contudo, a LBI não traz, de forma explícita, o tipo de acompanhamento que o P.A. deve realizar ao alunado com deficiência, como podemos observar na seção sobre direito à educação, quando ela define o papel do P.A. da seguinte maneira:

**Profissional de apoio escolar:** pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e **atua em todas as atividades escolares** nas quais se fizer necessária, em todos os níveis

e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 1, grifo nosso).

Segundo Serra (2017), esses documentos são importantes para a garantia de direitos dos alunos com deficiência, sendo a presença do P.A. no auxílio ao estudante com deficiência um dos principais aspectos a favorecer a inclusão escolar. A ausência dele tem levado à judicialização da educação, principalmente pelos familiares dos estudantes com deficiência, para que se faça cumprir o que é determinado por lei no que diz respeito ao direito de usufruir desse serviço na escola. Tal ação judicial tem envolvido, além das Secretarias de Educação, as Defensorias Públicas e o Ministério Público.

Em Pernambuco, o Ministério Público lançou um manual de “Orientação aos Promotores de Justiça para Atuação no Direito à Educação Inclusiva” (PERNAMBUCO, 2019), com o objetivo de alertar para as necessidades de acesso e garantia das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Nessa direção, o manual orienta os membros do Ministério na realização de mudanças e ações na escola que promovam

[...] sensibilização e articulação, como também, diante da existência de casos individuais que exijam a intervenção do Ministério Público, o membro pode atuar através de Ações que possam assegurar: a matrícula e permanência dos alunos, melhorias na estrutura física e na acessibilidade dos espaços escolares, a existência das salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado, a qualificação e a formação continuada dos educadores e equipe pedagógica, o **profissional de apoio em sala de aula** em casos nos quais haja um estudo técnico realizado por equipe interprofissional que indique a necessidade, dentre outros (PERNAMBUCO, 2019, p. 40).

A título ilustrativo, podemos observar no Quadro 1 a variedade de nomenclaturas existentes nos documentos normativos. Nos questionamos sobre até que ponto tais lacunas observadas nas políticas nacionais para o público da educação especial não autorizam, implicitamente, as práticas hoje existentes em

vários estados brasileiros, que precarizam não só o aprendizado dos alunos com deficiência, mas também a própria prática dos P.A.

**Quadro 1 - Nomenclaturas de P.A. nos documentos normativos nacionais**

<b>Políticas públicas</b>		
<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Nomenclatura</b>
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Monitor ou Cuidador
Nota Técnica SEESP/GAB nº 19	2010	Profissionais de Apoio
Nota Técnica MEC/SEESP/GAB/11/2010	2011	Profissional não docente
Lei nº 12.764	2012	Acompanhante Especializado
Plano Nacional de Educação	2014-2024	Profissionais de Apoio ou Auxiliar
Lei 13. 146 (Lei Brasileira de Inclusão)	2015	Profissional de Apoio

**Fonte:** A Autora (2019)

No âmbito local, a Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) expressa em seu documento “Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares” a instrução normativa nº 03/2015, que oferece orientações aos estagiários responsáveis do auxílio aos alunos público-alvo da educação especial incluídos nessa rede de ensino. De acordo com o documento, cabe aos P.A. atender os estudantes com deficiência intelectual, mobilidade reduzida, transtorno do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento, deficiência múltipla, surdocegueira, hiperatividade e/ou transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, a partir de laudos médicos comprobatórios<sup>3</sup>.

A normativa estabelece que os estagiários têm o papel de “mediadores de aprendizagem” e devem ser supervisionados pelo gestor, pelo coordenador pedagógico e/ou pelo professor (AEE). Ela toma como referência a LDBN nº 9.394/96 no que diz respeito à oferta de serviços especializados na escola regular e peculiaridades da clientela da educação especial; a Lei Federal nº 12.764/2012 que traz questões relacionadas ao P.A., e a Lei 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes (RECIFE, 2015). Sobre as atribuições dos

<sup>3</sup> As instruções sobre os estagiários estão dispostas nos artigos 2º e 3º do documento citado da Prefeitura do Recife.

estagiários de apoio, a normativa determina:

**Quadro 2 - Atribuições do P.A. como mediador da aprendizagem**

1.	Observação e apoio em atividades na sala de aula
2.	Observação e apoio em atividades fora da sala de aula, dentro do espaço escolar
3.	Observação e apoio em eventos e passeios dentro do horário escolar sob a supervisão de professor regente e/ou coordenador pedagógico
4.	Colaboração no planejamento e na execução de projetos que auxiliem o aluno nas práticas escolares e na convivência com os colegas e professores
5.	Auxílio em hábitos diários, como ida ao banheiro e merenda escolar, caso seja decidida pela escola e pela família a necessidade desse apoio direcionado
6.	Outras atividades correlatas sob a supervisão de professor regente, professor Atendimento Educacional Especializado ou coordenador pedagógico.

**Fonte:** Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares (Prefeitura do Recife) (2019)

Diante de tais determinações previstas pela normativa da PCR, entendemos que os estagiários P.A., são, em grande medida, responsáveis por contribuir com a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Entretanto, é importante ressaltar que no referido documento não há maiores informações quanto à formação mínima necessária para o exercício dessa função e quais critérios são exigidos para a ocupação do cargo de estagiário de apoio, o que nos inquieta, mais uma vez, pois acreditamos que esses elementos interferem na qualidade do atendimento aos alunos acima descritos. Além disso, tais diretrizes de contratação indicam um compromisso relativamente pequeno da Prefeitura da Cidade do Recife com a educação do aluno com deficiência e demais alunos que eles têm a responsabilidade de acompanhar na escola.

Os estagiários são encaminhados pela Gerência de Educação Especial às unidades de ensino, onde cumprem uma carga horária de 20 horas semanais e um contrato de trabalho de, no máximo, dois anos de duração. O documento “Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares” estabelece ainda que é proibido ao estagiário assumir a regência de sala de aula decorrente da ausência do professor (RECIFE, 2015, p. 84).

Em 2015, a PCR abre processo público de seleção para o cargo de AADEE, com a oferta de 500 vagas. Os candidatos deveriam apresentar como formação mínima o ensino médio e se submeter, além da prova escrita, a um exame psicotécnico. Mais uma vez se evidencia o pouco caso da prefeitura no que tange a contratação de profissionais sem uma base de conhecimentos gerais e específicos necessários ao trabalho com o público em foco. O AADEE possui uma carga horária de 40 horas semanais, o que revela o quanto ele é responsável pelo aluno com deficiência na escola.

Com relação às funções do AADEE, não há informações precisas sobre o público-alvo da educação especial nos documentos que norteiam a política de ensino do município. Contudo, vale ressaltar que no edital do concurso para esse cargo, são estabelecidas quinze atribuições para os AADEE, como podemos visualizar no quadro abaixo:

**Quadro 3 - Atribuições do AADEE previstas no Edital nº 01/2015**

1.	Realizar a recepção do/a aluno/a com deficiência na escola; acompanhá-lo/a até a sala de aula e, ao término das atividades, acompanhá-lo/a até o portão da escola;
2.	Auxiliar nas atividades de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal durante o período em que o/a aluno/a com deficiência permanecer na escola, inclusive nas atividades extracurriculares e dias de reposição de aula
3.	Em caso de acidente, moléstia ou evento que indique a necessidade de atendimento médico, providenciar o imediato chamamento de socorro especializado, adotando as rotinas gerais de primeiros socorros recomendadas pelas autoridades de saúde, comunicando o fato à direção da Unidade Escolar
4.	Utilizar luvas descartáveis nos casos exigidos por lei e descarta-las após o uso, em local adequado, obedecidas, quanto ao descarte, as normas específicas desse tipo de resíduo Sólido
5.	Acompanhar o aluno/a com deficiência, no horário do intervalo, até o local apropriado para mastigação e/ou deglutição, realizando a higiene necessária e encaminhando-o/a, a seguir, à sala de aula
6.	Dar assistência nas questões de mobilidade ao/a aluno/a com incapacidade de ambulatoria total ou parcial nos diferentes espaços educativos, inclusive no tocante à transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e vice-versa; cuidar quanto ao posicionamento adequado às condições do/a aluno/a com deficiência nas carteiras escolares e auxiliá-lo/a nas atividades desenvolvidas na escola, bem como nas extracurriculares, conferindo-lhe apoio na realização das tarefas que couberem ao discente com deficiência
7.	Permanecer durante o período de aula do/a aluno/a com deficiência dentro da sala, realizando suas funções e auxiliando o/a aluno/a com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares
8.	Auxiliar e acompanhar o/a aluno/a com deficiência com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), para que este/a se organize e participe efetivamente das atividades desenvolvidas pela escola, possibilitando sua plena integração ao respectivo grupo-classe

9.	Comunicar à direção da Unidade Educacional, em tempo hábil, a necessidade de aquisição de materiais para higiene do/a aluno/a com deficiência, de modo a evitar-lhe qualquer constrangimento decorrente da falta de material de higiene
10.	Zelar pela higiene e manutenção dos materiais utilizados para a alimentação e higiene do/a aluno/a com deficiência
11.	Adotar medidas preventivas e propiciar as condições adequadas para evitar-se risco a saúde e ao bem-estar do/a aluno/a com deficiência
12.	Reconhecer as situações que necessitem de intervenção externa no âmbito escolar, tais como socorro médico, maus tratos, entre outras, que deverão seguir os procedimentos já previstos e realizados na Unidade Educacional
13.	Preencher diariamente a Ficha de Rotina Diária, registrando todo o atendimento e as ocorrências diárias para o acompanhamento do/a aluno/a com deficiência
14.	Arquivar o Relatório de Rotina Diária no prontuário do/a aluno/a com deficiência atendido/a
15.	Auxiliar nas atividades correlatas ao bem-estar do/a aluno/a com deficiência, levando ao conhecimento da direção da Unidade Escolar quaisquer fatos ou fatores externos ou internos à Unidade Escolar que possam interferir nos aprendizados, saúde ou convivência saudável do/a referido/a aluno/a.

**Fonte:** Edital nº 01, de 11 de junho de 2015 – Prefeitura da Cidade do Recife (2019)

Como podemos observar nas atribuições acima apresentadas, o trabalho do AADDEE, assim como do Estagiário (P.A.), prevê ações que vão além do cuidado pessoal, ao solicitar que os mesmo os auxiliem em atividades pedagógicas (por exemplo: as atribuições descritas no item 7 e 8), ou mesmo quanto a questões relacionadas a saúde do aluno, como reconhecimento de sintomas e realização de primeiros socorros. No nosso entender, essas especificações presentes no Edital já justificaria, por si só, a exigência de formação no campo educacional, seja ela em andamento ou já concluída.

Esse contexto, a análise dos documentos normativos referentes à função dos estagiários de apoio e os AADDEEs (no nosso estudo denominados de P.A.) deixa-nos com várias dúvidas quanto ao desenvolvimento de suas práticas no âmbito escolar, principalmente sobre aquelas que ocorrem em escolas com experiência reconhecida na educação de pessoas com deficiência com base no paradigma da educação inclusiva. Percebemos também que, apesar das diferenças de carga horária, formação exigida e formas de contratação, há atribuições semelhantes dirigidas para ambos os cargos, o que nos fez aproximarmos-nos dessa realidade na busca de compreender como a prática pedagógica dos P.A. dialoga no espaço escolar para a formação social e cidadã dos alunos com deficiência.

### **3.2.3 Limites e possibilidades da prática dos P.A. na inclusão de alunos com deficiência**

A inserção de profissionais de apoio nas escolas tem se constituído como uma estratégia para auxiliar o acesso e a permanência de alunos com deficiência na sala de aula regular. Essa inserção foi influenciada pelos movimentos em prol da inclusão escolar, sobretudo após a Convenção de Salamanca (1994), que institui que práticas em educação especial devem ocorrer dentro do sistema regular de ensino, resguardando-se o respeito às especificidades das crianças que fazem parte desse público. Com o objetivo de lhes garantir um atendimento adequado, as famílias passaram a contratar profissionais para auxiliar seus filhos em sala de aula, em diversos países do mundo, a exemplo da França, Estados Unidos e Grã-Bretanha. Segundo Azevedo (2015), com a diminuição das classes especiais e a demora em se efetivar programas inclusivos, as famílias se responsabilizaram pela contratação de mediadores como uma alternativa imediata em escolas privadas.

No Brasil, os avanços das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, sobretudo no âmbito da educação, também motivaram a contratação de profissionais de apoio em escolas públicas e privadas. Estudos como os de Souza et al (2012) revelam que os P.A. contribuem no desenvolvimento das atividades cotidianas dos alunos com deficiência, junto aos professores da sala de aula regular, enfatizando o ganho que esse trabalho representa na escolarização de todos. Isso significa que

Os alunos com deficiência têm assegurado o direito de frequentar a escola ao lado das outras crianças e jovens da sua geração, em vez de permanecerem segregados em escolas especiais. Sendo assim, as escolas comuns precisam repensar sua função e organização institucional, inclusive recorrendo à contratação de novos

profissionais. É o caso dos monitores, também chamados, às vezes, de cuidadores, cuja principal atribuição, no contexto escolar inclusivo, tem sido a de acompanhar os educandos com deficiência na escola comum, auxiliando o professor regente na mediação de seu desenvolvimento social e cognitivo (SOUZA et al, 2012, p. 642).

Vimos que existem estudos que buscam refletir sobre o papel dos P.A. e se eles devem ser responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência para a realização das atividades ligadas ao cuidado pessoal, ou se os

P.A. também são responsáveis pelo apoio à aprendizagem desses estudantes. Estudos como os de Macedo (2016), Glat e Pletsch (2012), Silva et al (2013), apontam que a presença de profissionais de apoio tem se constituído como uma estratégia das redes de ensino para ajudar os professores na construção de ações educativas que favoreçam o aprendizado dos alunos com deficiência, sendo função dos P.A. dar suporte pedagógico a esses alunos nas atividades escolares. Para Macedo (2016), esses profissionais representam uma “ponte” entre o aluno e todos que interagem com ele em sala de aula e que a parceria com os outros profissionais da escola pode contribuir para práticas de ensino mais satisfatórias. Para a autora, trata-se de um profissional que tem uma responsabilidade direta e intensa com o aluno com deficiência no cotidiano escolar, ou seja, o P.A. é a pessoa, na fala de Macedo,

[...] responsável pelo apoio direto ao aluno, ajudando-o a criar suas próprias ferramentas para usufruir do espaço escolar de forma independente, tornando sua vida escolar mais potente e autônoma. Contudo, sua função também envolve apoio ao professor regente da turma, **dando suporte pedagógico** às atividades pertencentes ao ambiente escolar (MACEDO, 2016, p. 52, grifo nosso).

Nessa mesma direção, Glat e Pletsch (2012) ressaltam que o trabalho dos profissionais de apoio, ou mediadores de aprendizagem (nomenclatura adotada pelas autoras), vem sendo executado, tanto em redes de ensino privadas como públicas, por profissionais com formação acadêmica em andamento, o que nos leva a refletir sobre a qualidade do acompanhamento

pedagógico com relação às aprendizagens específicas desse alunado e o papel importante que o professor tem na orientação das ações desenvolvidas pelo mediador em sala de aula. Para as autoras, é um profissional que vem para somar esforços na oferta de uma educação de qualidade ao público-alvo da educação especial e não para assumir essa função de forma solitária. Segundo elas,

O mediador ou facilitador de aprendizagem, por sua vez, é um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum em que haja algum aluno especial incluído que necessite de atendimento mais individualizado. **Sua principal função é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar** - sem com isso substituir o papel do professor regente (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 24, grifo nosso).

Nessa mesma direção, Souza et al (2013) entende que os profissionais de apoio implicam na presença de mais um agente de inclusão nas escolas, cujo objetivo específico é estar sempre atento para que não haja exclusão dos alunos com deficiência nas atividades escolares, promovendo a autonomia e a parceria entre todos os profissionais envolvidos na educação desse alunado. Para as autoras,

[...] o mediador pode assumir o papel de ser um apoio para que o aluno possa efetivamente estar incluído, ou seja, que o processo educacional esteja acontecendo de maneira eficaz com apropriação dos conteúdos escolares e avanço social (SOUZA et al, 2013, p. 1790).

Como podemos observar, existe um consenso nos estudos sobre a função do P.A. como suporte pedagógico aos estudantes com deficiência, que estão ancorados na percepção de que não podemos negar os efeitos das diferentes condições orgânicas no processo de ensino e aprendizagem desse alunado. Isso significa que mesmo que os professores regentes tenham formação inicial e continuada voltadas para a educação inclusiva, eles precisarão de apoio para a efetivação de práticas que atendam as necessidades de todos os alunos em sala de aula, tendo em vista suas inúmeras responsabilidades. Reafirmamos que a presença do P.A. no acompanhamento das atividades pedagógicas e do cuidado pessoal dos alunos com

deficiência, por si só, não garante a realização de práticas inclusivas, e é preciso fortalecer as parcerias não apenas com os professores regentes, mas também com a gestão e o professor do AEE, profissionais esses extremamente importantes na constituição de escolas inclusivas.

Os estudos de Mousinho et al (2010) defendem, igualmente, que a função do P.A. (em seu estudo chamado de mediador) é intermediar as situações vivenciadas pelos alunos no contexto escolar, ajudando-os em “questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola” (p. 95). Para tanto, eles destacam seis aspectos importantes para que o P.A. possa contribuir com o desenvolvimento dos alunos, a saber: a *Individualização*, a *Relação Mediador-Família*, a *Relação Mediador-Aluno*, a *Relação Mediador-Professor-Escola*; a *Relação Família-Escola* e a *Relação Escola-Outras Famílias*. A seguir, explicaremos brevemente o que vem a ser esses aspectos apontados pelas autoras:

- *Individualização*: para as autoras, é preciso considerar a diversidade do alunado, de modo que toda a equipe pedagógica conheça o aluno, para em seguida definir os objetivos para o trabalho a ser realizado através da mediação;
- *Relação Mediador-Família*: Sendo o mediador o sujeito que está em contato direto com o aluno, ele deve reportar a família os fatos importantes do seu cotidiano, sendo toda e qualquer informação sobre o aluno compartilhada e discutida anteriormente com toda a equipe escolar.
- *Relação Mediador-Aluno*: É preciso garantir que o mediador seja um suporte adicional ao processo educativo dos alunos. Portanto, posturas de superproteção, ou a atuação apenas como cuidador, são ineficientes e não condizem com a proposta da mediação.
- *Relação Mediador-Professor-Escola*: O mediador deve trabalhar em parceria com a escola e o professor da classe. Contudo, sua aproximação é maior com o professor, visto que ele é o responsável por todos os alunos da turma, inclusive o aluno com deficiência. As autoras ainda completam que os mediadores que concebem o professor regente

como parceiro são os que mais se aproximam de práticas pedagógicas inclusivas;

- *Relação Família-Escola:* A inserção de mediadores na escola pode gerar apreensão nas famílias quanto aos objetivos pedagógicos elencados pela equipe escolar. Portanto, é necessário que a equipe pedagógica estabeleça um trabalho de parceria junto aos familiares.
- *Relação Escola-Outras Famílias:* A presença de um mediador em sala de aula pode causar dúvidas nos pais de outros alunos que não necessitam desse profissional. É dever da escola conscientizar todos os familiares sobre a importância do trabalho desses profissionais para o desenvolvimento dos alunos inclusos, buscando romper barreiras e preconceitos.

Esses aspectos elencados pelas autoras revelam as possibilidades das práticas dos P.A. contribuírem na constituição de uma escola inclusiva, bem como os limites que a ausência de diálogo entre os pares pode representar no processo de inclusão, afinal todos ganham quando se eliminam as barreiras presentes no cotidiano escolar.

Como contraponto às posições acima apresentadas, alguns autores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) defendem que o P.A. seja inserido na escola apenas para suprir as necessidades dos estudantes que tenham dificuldades ligadas ao cuidado pessoal, como a alimentação, a locomoção e a higiene. Para eles, a aprendizagem do aluno com deficiência não é responsabilidade do P.A., pois entendem que “[...] a garantia de um profissional de apoio em sala de aula não está diretamente relacionada com acesso ao conhecimento e aprendizagem do aluno” (VILARONGA e ZERBATO, 2014, p.43). Nessa perspectiva, Giangreco (2010) alerta também como contraponto, a prática individualizada do P.A., que ao ficar responsável apenas por um aluno (relação um-a-um), essa relação pode despertar alguns efeitos não intencionais que prejudicam o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola, como superproteção e dependência, o que reforça a estigmatização da

diferença e interfere na relação desses alunos com professor, os colegas e os outros profissionais da escola.

Corroborando com essa linha de pensamento, Carvalho (2008) reforça que a relação de exclusividade do P.A. (em seu estudo chamado de facilitador) pode se tornar um fator de discriminação. Ela faz ponderações sobre essa relação, que reforçam, no nosso entendimento, a necessidade de ampliação de pesquisas sobre as práticas dos P.A., pois conforme a autora,

A presença do facilitador, com exclusividade de atenção e cuidados para dar apoio a uma determinada criança, acentua sua diferença, provocando, involuntariamente, mais segregação em nome da inclusão. Aliás, fico me indagando se numa turma estiverem matriculados três alunos com necessidades educacionais especiais, como será a dinâmica do trabalho pedagógico com três facilitadores em sala de aula, um por aluno! (CARVALHO, 2008, p. 24).

Outro aspecto a ser considerado, é a transferência de responsabilidade que muitos professores passam aos P.A. que acompanham o aluno com deficiência. Segundo Albuquerque (2014), no contexto da sala de aula algumas práticas pedagógicas são tuteladas, a exemplo de professores que atribuem aos P.A. (em sua pesquisa estagiários), o papel de “cuidar” do aluno com deficiência. Sobre isto, ela nos diz que,

Essa prática pedagógica consiste em reconhecer que o aluno com deficiência é responsabilidade de outro menos do professor regente. Esse aluno passa a ser supervisionado no espaço escolar pelo docente, revelando uma atitude “artificial” no sentido de responder às necessidades dos alunos (ALBUQUERQUE, 2014, p. 82).

Reforçamos o entendimento que tanto a inserção, quanto o papel a ser desempenhado pelo P.A. junto aos estudantes, deve estar pautado em um plano de trabalho, sob orientação de toda equipe escolar, onde as funções a serem exercidas por cada sujeito estejam claramente definidas. Além disso, é necessário garantir nesse planejamento condições de trabalho e formações continuadas não apenas para os profissionais de apoio, como para toda a comunidade escolar. Isso porque a ausência desses elementos são as principais

causas de precarização do trabalho dos P.A., conforme nos chamam atenção os estudos de Lopes (2018), Fonseca (2016), Martins (2011) e Vicente e Bezerra (2017).

Em suma, existe ainda nos dias atuais uma dualidade com relação à função do P.A. na escola que põe em questão as práticas que ele deve desenvolver junto ao aluno com deficiência e as implicações que estas podem representar para o processo de inclusão escolar. Esses dados fortalecem a relevância do nosso estudo, uma vez que ele possibilita trazer outros elementos sobre a prática do P.A. ou reafirmar algumas das tendências anteriormente apresentadas. A variação de nomenclaturas existentes na produção científica também se materializa no contexto da Rede Municipal de Ensino do Recife, onde temos os Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) e Estagiários de Apoio definidos como Mediadores de Aprendizagem, o que merece uma análise para além da nomenclatura anunciada. Contudo, após conhecermos algumas perspectivas teóricas sobre o trabalho desses profissionais no contexto do atendimento aos alunos com deficiência, faz-se necessário saber o que está estabelecido nos documentos legais a nível nacional e na cidade do Recife sobre a atuação dos profissionais de apoio.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando o objetivo geral de nossa pesquisa – caracterizar a prática de profissionais de apoio à inclusão de alunos com deficiência – entendemos que trata-se de uma investigação que tem como base a abordagem qualitativa, uma vez que ela não se preocupa simplesmente com as causas ou consequências de um fenômeno, mas com as descrições de suas características (TRIVIÑOS, 1987). Tal abordagem é comumente utilizada em estudos do campo educacional, principalmente devido ao papel do investigador qualitativo, que busca, através de uma relação dialógica com os sujeitos investigados, adotar as estratégias necessárias para uma melhor compreensão da realidade em foco. Nessa direção, Bogdan e Biklen nos dizem que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aquele de uma forma neutra (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Podemos dizer, ainda, que a nossa pesquisa se caracteriza como descritiva, uma vez que assumimos o compromisso de descrever um fato ou fenômeno social e a pesquisa descritiva ser “normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/ fenômeno/ problema escolhido” (SANTOS, 1999, p. 26). Em nossa investigação, nos comprometemos em observar o cotidiano dos P.A. nas escolas, de modo a caracterizar as práticas desenvolvidas para o atendimento dos alunos com deficiência no espaço escolar.

Quanto aos procedimentos técnicos, entendemos que trata-se de um estudo de campo, onde nos preocupamos com o aprofundamento das questões referentes à atuação dos P.A., observando sua interação com o campo escolhido e com os outros atores do processo educativo. Sobre isso, Gil nos diz que:

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 2002, p. 53).

Após a definição dos conceitos básicos referente à metodologia definida em nossa pesquisa, faz-se necessário conhecer nosso campo e sujeitos de pesquisa, além dos instrumentos de coleta de dados e o procedimento de análise que foram utilizados.

#### 4.1 DEFINIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Os critérios para a escolha do campo começaram a ser delineados a partir da etapa exploratória da pesquisa, quando tivemos a indicação de duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, referenciadas por professores do AEE como instituições que realizam um trabalho significativo em busca da inclusão escolar. Ao chegarmos nessas escolas solicitamos indicações de mais escolas que tinham trabalho de destaque no que se refere à inclusão de alunos com deficiência, ou que tivessem um grande número deles inclusos. Utilizamos essas duas características por acreditar que elas nos levariam a escolas com P.A. em seu quadro de funcionamento, o que resultou na identificação de cinco escolas, conforme observa-se na tabela abaixo:

**Tabela 1 - Escolas visitadas e seus respectivos números de alunos com deficiência**

Escola Visitada	Número de Alunos com Deficiência
Escola 1	110
Escola 2	20
Escola 3	86
Escola 4	20
Escola 5	47

**Fonte:** A autora (2019)

A partir dessas visitas, destacamos dois aspectos observados: o primeiro é que a hipótese levantada por nós de que escolas com grande número de alunos com deficiência teriam, conseqüentemente, um número expressivo de P.A. foi refutada visto que há diversos alunos que possuem autonomia para a realização de suas atividades e não necessitam do auxílio constante desses profissionais ou que, apesar de serem diagnosticados com alguma deficiência, não fazem parte do grupo prioritário a ser contemplado com P.A. O segundo aspecto a ser mencionado é que solicitamos à Secretaria de Educação da Cidade do Recife, dentre outras coisas, uma lista com as escolas com maior número de P.A. em seu quadro de funcionários. Essas informações levaram um tempo exacerbado para serem disponibilizadas, nos levando a pessoalmente visitar as escolas e, posteriormente, confrontar as informações coletadas com as oficiais.

Diante da análise preliminar das cinco escolas indicadas e da impossibilidade de realização da coleta de dados em todas elas com a profundidade necessária para a compreensão dos objetivos traçados, estabelecemos os seguintes critérios para a escolha das escolas campo de investigação:

- Ter o maior número de P.A. acompanhando os alunos com deficiência;
- Oferecer uma rede de apoio à escolarização dos alunos com deficiência que conte com Professores de AEE, Salas de Recursos Multifuncionais e, conseqüentemente, com os P.A.;
- Aceitar participar da pesquisa no período previsto para a coleta de dados.

Assim sendo, selecionamos duas escolas e, para garantir o anonimato das instituições, denominamo-las de *Escola Oeste* e *Escola Sul*, fazendo referência às zonas de localização dessas unidades de ensino dentro da cidade do Recife.

#### 4.2 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Foram sujeitos principais desta pesquisa quatro profissionais de apoio (P.A.), sendo dois de cada escola descrita na seção anterior. É importante compartilharmos o caminho percorrido para a seleção dos sujeitos participantes da presente pesquisa.

Após a escolha das *Escolas* campo de nossa investigação, aplicamos um questionário com o objetivo de conhecer o perfil dos P.A. presentes nelas e a partir de suas características, selecionar aqueles que atendessem melhor as nossas metas. Richard (2008) afirma que o uso de questionários nos auxilia a caracterizar e medir variáveis de um grupo social, sendo, portanto, um instrumento de coleta de dados bastante utilizado em pesquisas científicas para este fim.

O questionário foi composto por perguntas fechadas e abertas, com objetivo de obter informações de ordem sócio-educacional-profissional dos sujeitos. A partir dos dados coletados, selecionamos os P.A. que atendessem os seguintes critérios: possuir maior tempo de atuação na escola; e concordar ter sua prática observada por um período extenso. Somado a esses critérios, foi necessário considerar também o aceite do professor da sala regular para a realização das observações dos P.A., visto que eles permanecem a maior parte do tempo nesse espaço, junto ao aluno com deficiência.

Foram aplicados um total de 26 questionários, 17 na *Escola Oeste* e 9 na *Escola Sul* no segundo semestre de 2018. Eles foram respondidos na presença da pesquisadora, no início ou no final do turno, de modo a garantir que todas as perguntas fossem respondidas e as dúvidas dos respondentes fossem esclarecidas. Os dados foram organizados de forma mais objetiva nas Tabelas 2 e 3:

Tabela 2 - Perfil dos profissionais de apoio da *Escola Oeste*

<b>Sujeito</b>	<b>Função</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Formação Continuada</b>	<b>Tempo na função</b>	<b>Experiência em outras instituições educacionais</b>
1	Estagiário de Apoio	Feminino	19	Pedagogia	Não	01 mês	Não
2	Estagiário de Apoio	Feminino	23	Ensino Médio	Não	07 meses	Sim
3	Estagiário de Apoio	Feminino	18	Ensino Médio	Não	05 meses	Não
4	Estagiário de Apoio	Masculino	18	Ensino Médio	Não	11 meses	Não
5	Estagiário de Apoio	Feminino	34	Travessia	Não	05 meses	Não
6	Estagiário de Apoio	Masculino	18	2º ano do Ensino Médio	Não	05 meses	Não
7	AADEE	Masculino	51	Pedagogia	Sim	01 ano e 04 meses	Não
8	Estagiário de Apoio	Feminino	35	Pedagogia	Sim	01 ano	Não
9	Estagiário de Apoio	Feminino	18	Travesia	Não	04 meses	Não
10	Estagiário de Apoio	Feminino	23	Pedagogia	Não	08 meses	Sim
11	AADDE	Masculino	29	Gestão da Informação	Sim	01 ano e 04 meses	Não
12	AADDE	Feminino	27	Serviço Social	Sim	01 ano e 04 meses	Não
13	Estagiário de Apoio	Feminino	37	Pedagogia	Não	03 meses	Sim
14	Estagiário de Apoio	Masculino	19	Ensino Médio	Não	10 meses	Não
15	Estagiário de Apoio	Feminino	20	Ensino Médio	Sim	1 ano	Não
16	Estagiário de Apoio	Feminino	19	Ensino Médio	Sim	10 meses	Não
17	Estagiário de Apoio	Masculino	37	Pedagogia	Sim	06 meses	Sim

Tabela 3 - Perfil dos profissionais de apoio da Escola Sul

Sujeito	Função	Sexo	Idade	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo na função	Experiência em outras instituições
1	Estagiário de Apoio	Masculino	18	Ensino Médio	Não	1	Não
2	Estagiário de Apoio	Feminino	63	Pedagogia	Psicopedagogia	6 meses	Sim
3	Estagiário de Apoio	Masculino	18	Ensino Médio	Não	2 meses	Não
4	Estagiário de Apoio	Feminino	21	Ensino Médio	Não	7 meses	Não
5	Estagiário de Apoio	Masculino	19	Ensino Médio	Não	4 meses	Não
6	AADEE	Feminino	38	Direito	Sim	2 anos e meio	Sim
7	AADEE	Feminino	28	Pedagogia	Sim	2 anos e meio	Não
8	AADEE	Feminino	44	Recursos Humanos	Sim	2 anos	Não
9	AADDE	Masculino	38	História	sim	1 ano e meio	Não

Fonte: O autor (2019)

Os questionários revelaram a presença maciça de estagiários que são estudantes do Ensino Médio ou de turmas de correção de fluxo. Coincidentemente, a maioria deles informou que não sabe qual é a deficiência do aluno que acompanham. Diante dessa informação, priorizamos os sujeitos que estavam cursando o ensino superior em cursos ligados à área da educação ou áreas afins, mantendo também nosso desejo de observar boas práticas, tendo em vista que esse foi um dos critérios que utilizamos para chegar até as escolas campo de investigação.

Assim sendo, após conhecer o perfil dos P.A. das *Escolas Oeste e Sul*, considerando os critérios acima indicados, selecionamos as quatro P.A. participantes da nossa pesquisa, a saber: uma Estagiária de Apoio e uma AADEE da *Escola Oeste* e uma Estagiária de Apoio e uma AADEE da *Escola Sul*. Com o objetivo de resguardar a identidade das participantes, atribuímos os seguintes nomes fictícios: Aline, Carol, Eloisa e Maria. No Quadro 4, apresentamos a função e a escola em que atuam:

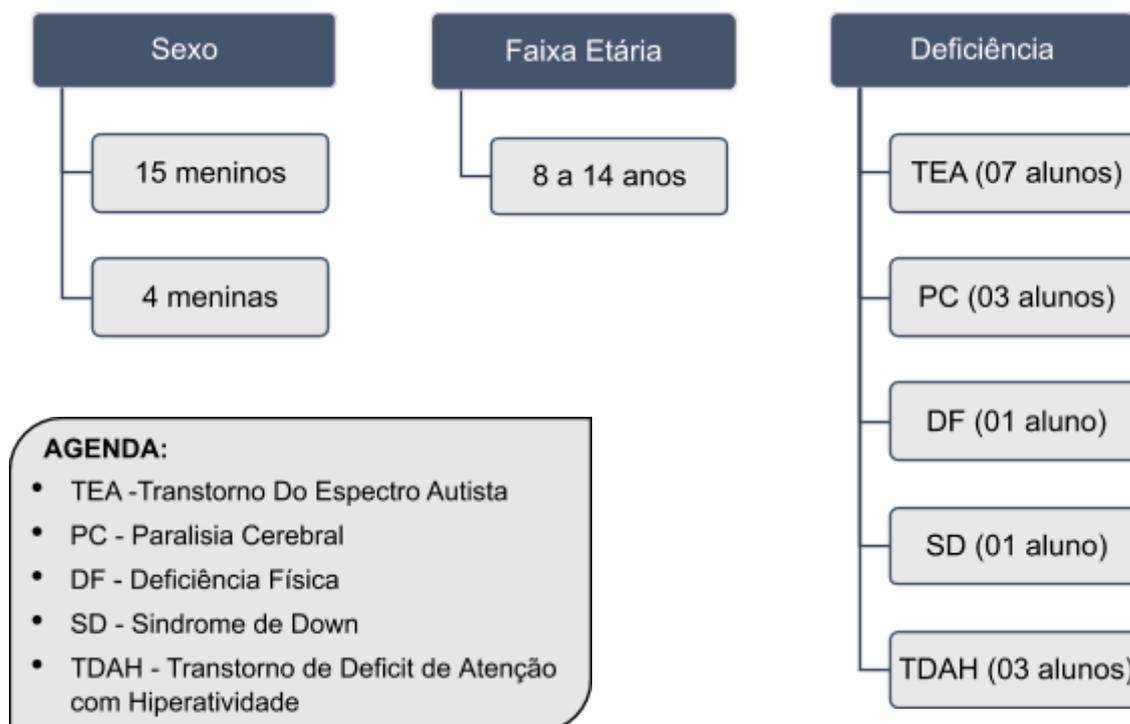
**Quadro 4 - Funções desempenhadas pelas profissionais de apoio selecionadas e suas respectivas escolas**

Função desempenhada	Escola Oeste	Escola Sul
AADEE	Aline	Maria
Estagiária de apoio	Carol	Eloisa

Fonte: Autora (2019)

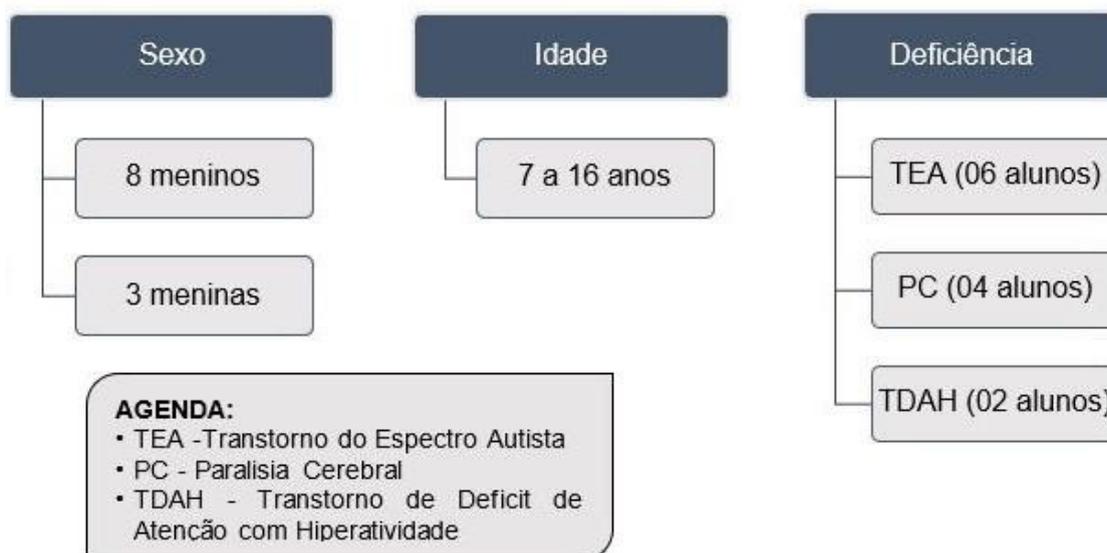
A aplicação dos questionários também nos permitiu, igualmente, delinear um breve perfil dos alunos que contam com o auxílio dos P.A. nas duas escolas investigadas, conforme podemos observar nas Figuras 1 e 2.

**Figura 1 - Caracterização geral dos alunos auxiliados por P.A. da Escola Oeste**



Fonte: Autora (2019)

**Figura 2 - Caracterização geral dos alunos auxiliados por P.A. da Escola Sul**



Fonte: Autora (2019)

Como podemos observar, os alunos das *Escolas (Oeste e Sul)* que dispõem de P.A. são aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral (PC), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Síndrome de Down (SD) e Deficiência Física (DF), o que nos indica que ambas acolhem o público-alvo da Educação Especial, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Observamos que, em ambas escolas, o número de alunos com TEA é mais significativo quanto a contar com o auxílio de P.A. em sua escolarização.

Apresentaremos a seguir, de forma sucinta, as P.A. que contribuíram para que pudéssemos compreender como as suas práticas junto aos alunos com deficiência se constituem no espaço escolar.

#### **4.2.1 Caracterização dos profissionais de apoio**

As P.A. que participaram da pesquisa são mulheres que possuem, em sua maioria, formação em Pedagogia ou área afim. Apesar das escolas serem reconhecidas pelo trabalho com os alunos com deficiência, o tempo de

experiência das P.A. varia de dois meses a dois anos de atuação em suas *Escolas*. Acreditamos que a escola, enquanto espaço de formação, pode contribuir de forma significativa para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, nesse momento, vamos conhecer as pessoas que nos acolheram, para em seguida entendermos a relação que estabelecem no exercício de suas funções com os alunos com deficiência.

### **P.A. Aline**

Aline é AADEE da *Escola Oeste*. Ela é solteira, tem 27 anos e é formada em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco. Em 2018 (ano de coleta de dados da pesquisa) Aline completou dois anos de exercício nessa função, na escola investigada.

Embora tenha trabalhado, informalmente, com crianças, ela revela que nunca teve experiência com pessoas com deficiência. Antes de assumir o cargo na *Escola Oeste*, Aline trabalhou no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Ela afirma que se sentiu motivada para prestar o concurso para a função de

P.A. pela estabilidade financeira e profissional do exercício no serviço público. Aline faz parte do quadro de funcionários da Escola desde a sua convocação pela prefeitura da cidade do Recife.

A sua jornada de trabalho é integral. No turno da manhã ela auxilia uma menina de 11 anos com diagnóstico de TEA e no turno da tarde ela dá suporte a um menino de 10 anos com diagnóstico de TDAH. À Pedido da P.A., nós acompanhamos as atividades desenvolvidas por ela junto à Gabriel, aluno do 3º ano, do turno da tarde. O referido estudante frequenta também a sala de recursos multifuncionais (SRM), onde é atendido pela professora do AEE.

### **P.A. Carol**

Carol é Estagiária de Apoio e está na *Escola Oeste* há oito meses. Ela é casada, tem 23 anos e cursa Pedagogia em uma faculdade privada. No início da pesquisa ela estava no 3º período do curso.

A P.A. nos informou que já havia tido experiência no campo da educação

com alunos com deficiência, em outra rede municipal de ensino, mas desenvolvendo a mesma função. Ela chegou ao estágio a partir da divulgação de uma colega da faculdade sobre a vaga existente na escola e se interessou por estar precisando de uma remuneração e ser uma oportunidade para se qualificar para o exercício da docência.

O horário de trabalho de Carol é no turno da manhã, das 07h30 às 11h30, onde auxilia o aluno Arthur, que está matriculado no 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o laudo comprobatório, ele apresenta TEA e Síndrome de Down. O estudante frequenta o AEE da escola uma vez por semana.

#### **P.A. Maria**

Maria tem 28 anos e há dois anos é AADEE, em período integral, da *Escola Sul*. Ela é solteira e tem graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Maria trabalha como P.A. nessa escola há dois anos e meio.

Ela possui experiência no campo da educação, com pessoas com deficiência. Essa vivência ocorreu nos estágios supervisionados, componentes obrigatórios do curso de Pedagogia. Maria ressalta que sempre se interessou pela educação inclusiva, fato que motivou o desenvolvimento de seu TCC.

Durante o turno da manhã, a P.A. auxilia um aluno de 7 anos, que apresenta laudo médico comprobatório de TEA. À tarde ela acompanha Alice, aluna de 12 anos, matriculada no 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, que apresenta paralisia cerebral (PC).

#### **P.A. Eloisa**

A Estagiária de Apoio Eloisa tem 63 anos, é solteira e possui o Curso Normal Médio. Ela tem graduação em Pedagogia e é mestra em educação por uma universidade privada de Lisboa – Portugal. No momento da coleta dos dados (2º semestre/2018), Eloisa estava cursando uma especialização em Psicopedagogia Clínica, em uma faculdade privada do Recife. Ela trabalha na Escola Sul há seis meses.

A referida P.A. possui experiência na área de educação desde os seus 14

anos de idade. Eloisa também foi responsável pela formação de outros profissionais da educação em momentos anteriores. Ela chegou à *Escola Sul* a partir do compartilhamento de um anúncio de vagas de estágio para *acompanhar* alunos com deficiência da Rede Municipal do Recife. O anúncio foi vinculado em um grupo de contatos da faculdade onde cursa a especialização, no aplicativo de troca de mensagens *whatsapp*.

Eloisa trabalha no turno da manhã, das 07h30 às 11h30, desenvolvendo suas funções como P.A. junto ao aluno Walter, que tem 10 anos e está matriculado no 2º ano do ensino fundamental. Walter apresenta TEA, segundo laudo médico comprobatório. Ele tem outro irmão com o mesmo diagnóstico frequentando a *Escola Sul*. Importante chamar atenção ao fato de Walter não frequentar o AEE da unidade de ensino.

Após a caracterização das P.A. que participaram de nossa pesquisa, apresentaremos a seguir os instrumentos de coleta de dados utilizados na investigação.

#### 4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para alcançarmos o objetivo de nossa investigação, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação participante e a entrevista semiestruturada.

As observações assumiram uma função fundamental em nossa pesquisa por nos permitir identificar as práticas desenvolvidas na escola para o público alvo da educação inclusiva e conhecer as práticas realizadas pelos P.A. junto aos alunos com deficiência. Como nos chama atenção Flick,

[...] As práticas apenas podem ser acessadas por meio da observação, uma vez que as entrevistas e as narrativas somente tornam acessíveis os relatos das práticas e não as próprias práticas. A alegação que normalmente é feita é que a observação permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre (FLICK, 2009, p. 2013).

Em sendo assim, realizamos a observação participante, considerando que o contato direto da pesquisadora com o cotidiano do grupo pesquisado é essencial

para a compreensão dos significados que emergem das próprias práticas. Segundo Minayo (2016), o observador participa da vida social, em relação direta com os interlocutores, com o objetivo de coletar informações que o ajude a compreender o contexto estudado. Nessa direção, ao fazer parte do cotidiano investigado, ele também interfere nele, provocando mudanças no cenário estudado. Durante o desenvolvimento desta etapa muitos foram os momentos de interação da pesquisadora com os alunos e professores, o que nos fez sentir como parte dele.

Realizamos um total de 40 horas de observação livre do cotidiano escolar, antes da seleção dos sujeitos participantes da pesquisa. Após a realização do questionário, que viabilizou a escolha desses sujeitos, foram realizadas mais 100 horas de observação, tendo sido 25 horas dedicadas a cada sujeito investigado. Esta etapa foi orientada por um roteiro de observação (APÊNDICE D), quando buscamos identificar aspectos sobre a relação do P.A. com a comunidade escolar, aspectos referentes às atividades realizadas na sala de aula regular, aspectos referentes ao P.A. junto ao serviço de apoio ao aluno com deficiência (SRM/AEE), bem como nos demais espaços e atividades desenvolvidas na escola, como por exemplo os momentos de alimentação e recreação.

Após essa etapa de coleta de dados, a observação participante, realizamos entrevistas semiestruturadas com as quatro P.A. que participaram da pesquisa. Nesse momento, buscamos compreender as opiniões das P.A. acerca do trabalho que realizam na escola. Segundo Gaskell (2014), a condição indispensável para a realização das entrevistas é ter como objetivo compreender a vida dos sujeitos, ou grupos sociais. Essa ferramenta veio, portanto, para complementar informações e esclarecer dúvidas que nasceram na etapa de observações. De fato, como ressalta o autor, “[...] a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na **combinação** com outros métodos” (Gaskell, 2014, p. 65, grifo nosso).

Nossa entrevista, do tipo semiestruturada, foi guiada por um roteiro de perguntas (Apêndice E) e realizada a partir do contato direto e individual da pesquisadora com as P.A., no espaço da escola, em data e horários acordados

com as participantes. Alves-Mazzotti e Gewandszjadler (2001, p. 168) nos dizem que nas entrevistas semiestruturadas, “[...] também chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”, o que pode ser observado na nossa proposta de roteiro em anexo.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para nos auxiliar na etapa de análise dos dados coletados.

#### 4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os registros das observações das práticas dos P.A. foram descritos no diário de campo, após cada visita às escolas. Já as entrevistas, foram transcritas em forma de protocolos. Todo esse material coletado na nossa investigação foi submetido a técnica de análise de conteúdo, à luz da teoria de Bardin, pois entendemos, conforme nos diz a autora, que a

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37).

Ainda sobre análise de conteúdo, Gomes (2016) acrescenta que é através da análise de conteúdos que os pesquisadores podem buscar o que está além dos conteúdos expressos, que é uma oportunidade de ir além das aparências do que foi comunicado.

Dentre as variadas técnicas de análise de conteúdo, realizamos análise de conteúdo temática do *corpus* de nossa pesquisa. O desenvolvimento dessa técnica se estabelece a partir de três fases de trabalho, a saber: a pré-análise, a exploração do material e os tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Segundo Bardin (2016), a pré-análise é a fase de organização, onde nos debruçamos intensamente sobre o conjunto de materiais, levantamos hipóteses e objetivos, elaboramos os indicadores e preparamos o material para a etapa seguinte, sua exploração. Essa segunda etapa é realizada a partir da

construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 04).

Trata-se de um momento de leitura exaustiva das informações coletadas e organizadas, de modo a identificar as temáticas que emergem delas e que estão fortemente atreladas aos objetivos propostos na pesquisa.

Por fim, a etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação consiste, segundo Minayo (2006 apud Gomes 2016, p.82), em quando conseguimos “realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Podemos dizer que os significados sobre a realidade social investigada e nossas contribuições se fazem presentes nesse momento, o que representa um grande desafio para o pesquisador.

## **5 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **5.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PARA O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE**

Nessa seção iremos apresentar a organização do sistema de ensino no qual desenvolvemos a nossa pesquisa, a Rede Municipal de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), delineando os serviços de apoio à escolarização dos alunos com deficiência. O conhecimento dessa realidade nos permitirá compreender como as práticas pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência têm se constituído em instituições de ensino públicas.

#### **5.1.1 A organização escolar na Rede Municipal de Ensino do Recife para o atendimento aos alunos com deficiência**

A Cidade do Recife é organizada em seis Regiões Político-Administrativas (RPAs), que abrigam 1.637.834 habitantes, segundo o IBGE (2018). A Cidade possui 309 unidades de ensino que estão sob a responsabilidade da Rede Municipal de Ensino do Recife. Essas escolas atendem 91.619 alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Educação de Jovens e Adultos, além dos programas de correção de fluxo do ensino fundamental: “Acelera”, “Se Liga” e “Travessia”.

No que toca a escolarização de alunos com deficiência, esta rede de ensino acompanha as discussões no âmbito internacional e nacional desde 1991, quando foi criada a Coordenadoria de Ensino Especial, junto à Fundação Guararapes - Diretoria de Serviços Educacionais (DSE). É nessa Coordenadoria que a Prefeitura do Recife tem reservado um espaço político-administrativo para planejar e executar as medidas necessárias para a educação de pessoas com deficiência na sua rede de ensino.

A partir de decretos e leis que norteiam as políticas públicas para pessoas com deficiência no município, chegamos à estrutura organizativa atual, onde a Educação Especial passa a ser de responsabilidade da Divisão de Educação

Especial, estando ligada à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, da Secretaria de Educação do Recife

Em 2018, conforme tabela abaixo, a Rede Municipal de Ensino do Recife apresentava um baixo quantitativo de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando comparado ao número elevado de alunos com deficiência matriculados em suas escolas. Além disso, das 121 Salas de Recursos Multifuncionais disponíveis, 115 estão em Unidades Educacionais, 2 em espaços conveniados, 1 em unidade de ensino técnico e 3 em creches e CMEIS, o que, a princípio, acreditamos que não atende às necessidades educacionais desse alunado.

**Tabela 4 - Alunos com deficiência, professores do AEE e Salas de Recursos Multifuncionais em Recife em 2018**

<b>Alunos com Deficiência</b>	<b>Professores do AEE <u>Multifuncionais</u></b>	<b>Salas de Recursos</b>
<b>3.582</b>	260	121

Fonte: Divisão de Educação Especial da Rede Municipal do Recife (2018)

O documento “Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação” (2015), em sua normativa Nº 07/2015, que dispõe sobre o AEE, prevê que esse serviço deve ocorrer de forma a atender as necessidades educacionais do aluno público alvo da educação especial, ou seja, os alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. Lembramos, mais uma vez, que na nossa pesquisa o nosso olhar se deteve à educação dos alunos com deficiência, pelo fato desse grupo representar um quantitativo importante no cotidiano escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) prestado ao longo de todo o processo de escolarização, está articulado com a Política de Ensino da Rede e com o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional. O AEE deve observar as peculiaridades de cada estudante, sua história de vida, sua individualidade, seus interesses, habilidades, dificuldades e diferenças, para poder elaborar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que proporcione

sua participação efetiva e aprendizagem nas atividades escolares (RECIFE, 2015).

O compromisso com a educação desse público implica uma política de contratação de profissionais que venham reorganizar a estrutura de acesso e permanência dos alunos na Rede Municipal do Recife. Com o contingente de professores de AEE existente nas escolas, como observado nos dados oficiais da PCR em 2018 e, em particular, nas *Escolas Oeste e Sul*, campo de nossas investigações, é muito difícil para esses profissionais realizar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que proporcione, de fato, a inclusão escolar desse alunado. O PDI é uma estratégia pedagógica importante quando pensamos na diversidade dos alunos presentes nas salas de aula, pois uma escola que se compromete com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos não pode ignorar as demandas específicas de cada um, de modo a garantir a equidade de oportunidades entre todos os alunos.

Refletir sobre o PDI no contexto da Rede Municipal de Ensino do Recife nos interessa, pois é esse documento que indica aos órgãos administrativos, além de outras demandas relacionadas ao aluno com deficiência, a necessidade de um profissional de apoio para auxiliá-lo em seu dia a dia, de modo que ele atinja o pleno desenvolvimento junto aos demais atores do cotidiano escolar. Tannus-Valadão e Mendes nos dizem que o PDI tem uma grande importância na formação dos alunos com deficiência na escola, uma vez que ele

[...] quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante público alvo da educação especial, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem (TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 6).

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), percebemos que a Política de Educação Inclusiva do Recife (2015) não se distancia das propostas de políticas dessa modalidade da educação em âmbito nacional. Nesse sentido, a Prefeitura do Recife se compromete em oferecer, além do AEE na SRM, outros recursos e

serviços para viabilizar a escolarização de alunos com deficiência, como os *Núcleos de Atendimento Especializado*, que visam o desenvolvimento de atividades pedagógicas junto aos alunos com altas habilidades/superdotação, os *Núcleos de Educação para o Trabalho*, que busca incentivar e preparar os estudantes para a inclusão profissional; o *Núcleo de Surdocegueira e Deficiências Múltiplas*, bem como o *Programa de Transporte Escolar Inclusivo*.

Sabemos que existem discrepâncias entre as propostas dos serviços acima declarado e o vivido pela comunidade escolar diariamente, sendo o principal desafio prover condições reais de desenvolvimento para todos os alunos, não só no campo administrativo, mas também no campo das práticas pedagógicas na escola. Como nos diz Batista Neto e Santiago,

Políticas são formuladas, tendências são descritas e críticas são dirigidas às formas de organização, seu funcionamento e seus resultados. Porém, se parece haver um consenso é quanto à relevância social da escola, entendida como um espaço de materialização do direito à educação e, conseqüentemente, de efetivação das políticas educativas (2006, p. 128).

As políticas anunciadas pela Rede de Ensino de Recife com relação aos alunos público-alvo da Educação Especial corroboram o que autores acima destacam no que diz respeito ao reconhecimento da escola como um direito de todos. Contudo, é importante caracterizar a organização e funcionamento das escolas, a fim de compreendermos a materialização de suas políticas educativas para a educação da pessoa com deficiência. Por isso, após conhecermos o que a Rede Municipal de Ensino do Recife oferece a esse público, buscamos identificar as práticas realizadas na *Escola Oeste* e *Escola Sul*, compreendendo-as tanto a partir dos seus aspectos físicos e organizacionais, como através das ações que desenvolvem com vistas à inclusão dos alunos com deficiência.

A *Escola Oeste*, localizada na quarta região político-administrativa da Cidade do Recife, tem 714 alunos matriculados em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos programas de correção de fluxo nos três turnos, o “Acelera” e o “Travessia”. Os portões que dão acesso à escola ficam em uma rua de barro, sem calçamento e com poucas

moradias, uma vez que a escola fica em frente a uma unidade prisional de médio porte, o qual se estende em boa parte da rua e representa o principal ponto de referência para quem deseja chegar até a unidade de ensino.

A *Escola* passou por uma reforma no espaço físico, apresentando uma infraestrutura de qualidade, com 15 salas de aula climatizadas, 03 salas de recursos multifuncionais, 01 biblioteca, 01 refeitório, pátios internos e externos. Ela possui boa acessibilidade, com rampas de acesso, portas de tamanho adequado para a circulação de pessoas que utilizam cadeira de rodas, banheiros adaptados, dentre outros aspectos que garantem a circulação de todos com segurança. As paredes da escola são bem pintadas, apresentando muitas produções artísticas e plantas pelos corredores e pátio, o que transmite uma aparência de cuidado e arborização da unidade de ensino.

No ano letivo de 2018, a *Escola Oeste* tinha 110 alunos com deficiência matriculados, sendo o turno da tarde o que havia um quantitativo maior frequentando a escola. Ela contava com quatro professores do AEE e até o início do ano letivo de 2019 ela recebeu mais quatro professores para este serviço. Quanto aos Profissionais de Apoio, é uma das unidades de ensino que mais tem Estagiários de Apoio em sua composição, com 25 trabalhando no ano de coleta dos dados da investigação, nos três turnos de funcionamento. O número de Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEE) é bem menor, apenas 04 estavam na instituição, mas havia uma perspectiva de incorporação de mais profissionais em seu quadro. Os alunos com deficiência são contemplados pelo programa de transporte inclusivo, que trazem os alunos de casa e os levam de volta no fim do turno. O investimento da PCR nessa instituição se dá pelo fato da mesma ser a escola com maior quantitativo de alunos com deficiência da rede.

A *Escola Sul* fica localizada na sexta região político-administrativa da Cidade do Recife, em um bairro importante da zona sul da cidade. Tem 456 alunos matriculados desde o Grupo 4 da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de possuir estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A *Escola* foi fundada em 1995 por iniciativa de um empresário, proprietário de uma escola privada de renome na região. A unidade de ensino

tem 01 pátio central com rampas de acesso, 14 salas de aula, 01 refeitório, 02 salas de recursos multifuncionais, mais as salas de secretaria, direção e sala dos professores.

Desde a fundação da *Escola* há uma relação de caráter assistencialista entre a instituição e o seu fundador, o que é observado quando a *Escola Sul* recebe mobiliários e brinquedos que não são mais utilizados pela escola privada. Acreditamos que essa relação acaba comprometendo a responsabilidade da PCR com disponibilização de recursos e equipamentos para a escola, pois, apesar de ser adaptada, garantindo a locomoção de pessoas com baixa mobilidade física, a *Escola* revela um descaso com a sua aparência arquitetônica, com teto de telhas de cerâmica envelhecidas, pátio com capinação a fazer, paredes sem reboco de concreto e pintura desgastada, falta de ventilação nas salas de aula e mobiliário escolar antigo.

No ano de 2018, a *Escola Sul* tinha 44 alunos com deficiência matriculados nos três turnos, sendo o turno matutino o mais frequentado. O turno da noite não tem Profissionais de Apoio (P.A.) acompanhando os alunos com deficiência. A *Escola* tem 02 professoras do AEE, 09 P.A., sendo 04 Estagiários e 06 AADEE. Nessa unidade de ensino, os alunos contam com o serviço de transporte escolar inclusivo, entretanto, todos saem mais cedo que o horário final do turno para utilizar esse serviço.

Como pudemos perceber na apresentação das escolas campo de pesquisa, existe um quantitativo importante de alunos com deficiência, quando comparados ao número de P.A. que são disponibilizados pela Rede Municipal de Ensino de Recife para atender a esse público. A *Escola Oeste* é a unidade de ensino da rede que tem mais alunos com deficiência matriculados, sendo essa característica apontada como um obstáculo para as P.A. que atuam nessa unidade, uma vez que entendem que esse quadro compromete o trabalho junto aos estudantes com deficiência. Elas nos dizem:

Acho que porque eu moro um pouco longe, em Abreu e Lima, a dificuldade é mais em chegar até aqui. Outra é **a gente não ter suporte psicológico para lidar com tantas crianças**. Essa é uma dificuldade que é nítida para todos os estagiários. Acho que são essas as duas dificuldades que

eu posso pontuar (**P.A. Carol** – *Escola Oeste*, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

Eu acho que **está tendo uma sobrecarga muito grande de alunos com deficiência numa mesma sala aqui**. Às vezes a gente fica perdido. Eu imagino como deve ser o trabalho de uma professora ter que fazer uns cinco planejamentos por semana, porque tem uns 3 a 4 alunos especiais e tem que fazer atividade diferenciada pra turma e a gente sabe que é muito difícil e por vezes acaba nem acontecendo.

Acho que **é uma coisa que acaba prejudicando o desenvolvimento deles** (**P.A. Aline** – *Escola Oeste*, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

Ao ressaltar o expressivo número de alunos como sinal de preocupação, as participantes relacionam as dificuldades de atuação a dois fatores: ausência de suporte psicológico para os estagiários, como destaca a **P.A. Carol**, e o volume de trabalho que o professor acaba acumulando por ter muitos alunos com deficiência em sua sala de aula, como sinaliza a **P.A. Aline**. Para Laplane (2016) existem também outros fatores que são responsáveis pelo aumento de matrículas de alunos com deficiência no ensino formal, como por exemplo, a garantia do acesso à escola assegurado pelas políticas educacionais de orientação inclusiva, bem como a tomada de consciência de grupos historicamente excluídos nas escolas, como mostra a trajetória das pessoas com deficiência na educação. Entretanto, a autora ressalta que

A concentração de matrículas no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, indica que os alunos com deficiência e necessidades especiais têm acesso às redes de ensino. **O acesso, no entanto, não garante a progressão no sistema, nem o sucesso acadêmico** (LAPLANE, 2016, p.43, grifo nosso).

Somado a esse obstáculo apontado pelas P.A., ao fazer uma análise comparativa entre as unidades de ensino, percebemos que há uma discrepância no que diz respeito à preocupação com o espaço físico entre a realidade encontrada na *Escola Oeste* e a *Escola Sul*. Essa falta de preservação do patrimônio público extrapola o debate da acessibilidade para os estudantes com

deficiência, nos fazendo refletir sobre o impacto desse espaço físico na qualidade das práticas desenvolvidas na escola, como nos chama atenção Zabala (1998), ao considerar que as condições físicas também interferem na estrutura da prática educativa. Além disso, nos indagamos como poderíamos pautar uma educação de qualidade para todos dentro de um ambiente que inspira descaso, principalmente do poder público, como ocorre na *Escola Sul*.

Entretanto, como ambas foram referenciadas no trabalho que desenvolvem com os alunos com deficiência, buscamos conhecer, a seguir, como se apresentam os serviços de apoio nas escolas, uma vez que entendemos que estes são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

### **5.1.2 Os serviços de apoio na escola para o atendimento aos alunos com deficiência**

Procuramos nessa seção identificar como os serviços de apoio aos estudantes com deficiência têm se configurado no âmbito das escolas investigadas. A constituição de práticas pedagógicas inclusivas implica em uma reestruturação escolar que não só busca a participação dos docentes, discentes e gestores para a construção de um projeto de escola inclusiva, como também exige condições, recursos e serviços específicos que garantam o acesso e permanência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino regular. Em nossa pesquisa, elencamos como serviços de apoio à escolarização de alunos com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como os Profissionais de Apoio (P.A.), aqui formados pelos Estagiários e Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEE).

O serviço de Atendimento Educacional Especializado tem um papel fundamental na educação dos estudantes com deficiência, em todas as etapas e modalidades da educação básica. O AEE é definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos para complementar e/ou suplementar o ensino regular, portanto, ele não tem um caráter substitutivo, mas de auxílio ao trabalho desenvolvido pelo professor regente. O atendimento

implica na eliminação de barreiras que possam existir na educação do aluno com deficiência (BRASIL, 2008).

Contudo, para além das atividades diferenciadas do ensino comum, no AEE, que ocorre nas salas de recursos multifuncionais (SRM), identificamos a presença do professor do AEE como uma espécie de “gerência”, que concentra tudo o que diz respeito aos alunos com deficiência na escola. Essa constatação nos faz refletir sobre o sentido de pertencimento dos alunos com deficiência à escola, que com frequência está atrelado apenas ao professor do AEE e aos P.A., e não a todos que fazem parte da escola, como os docentes das salas regulares, os gestores e familiares.

Esse aspecto é identificado em ambas *Escolas*, logo no primeiro contato, quando ao nos apresentarmos, revelando nosso interesse de pesquisa, fomos direcionados imediatamente à SRM das escolas, para conversarmos com as professoras responsáveis pelo AEE. Nos dias em que as professoras não estavam presentes, tivemos que voltar em outro momento, sem que houvesse qualquer tipo de esforço da gestão da escola para contextualizar o modo como desenvolviam o trabalho com os alunos com deficiência. A efeito de exemplo, destacamos abaixo um registro de observação feito na *Escola Sul* que muito nos intrigou:

Às 07:30 início do turno, após a entrada dos estudantes nas salas de aula me apresento à Coordenadora da escola informando que vim para mais um dia de pesquisa. A carta de anuência da Rede Municipal de Ensino do Recife para realizar a investigação já havia sido entregue à AEE da escola. A Coordenadora informa que a professora do AEE não se encontra e por isso não posso iniciar as observações. aguardo cerca de duas horas a chegada da professora do AEE, que reforça a permissão que tenho para a realização da investigação (Registro de Observação - *Escola Sul*).

Na *Escola Oeste* também ficamos a cargo da professora do AEE para iniciar nossa coleta de dados na escola. A justificativa da gestora para esse encaminhamento se relaciona com a quantidade de alunos com deficiência na escola, fato que gera insegurança na mesma no acompanhamento de nossas

atividades de pesquisa. Como pudemos observar, cabe à AEE receber e direcionar todos os alunos com deficiência, principalmente no início do turno, aos P.A., como relatamos a seguir:

A professora do AEE se posiciona no portão da escola à espera do transporte inclusivo, antes que eles se direcionem às filas de alunos das suas salas ela faz uma espécie de frequência dos alunos que chegam para direcionar os P.A. Após às 08h começam a chegar os alunos para o atendimento individualizado na SRM (Registro de Observação - *Escola Oeste*).

Sabemos que o trabalho de um professor de AEE não se restringe às paredes da SRM, como orienta a política da Rede Municipal de Ensino do Recife, que diz que é papel deste profissional trabalhar, também, em parceria com o professor da sala de aula regular na elaboração de planos de aula que atendam a esse alunado (RECIFE, 2015). Entretanto, durante nossas observações nas *Escolas* não presenciamos momentos de planejamento ou discussões, entre os professores, sobre recursos pedagógicos ou atividades para os alunos com deficiência. A preocupação era garantir a presença dos P.A. nas salas de aula. Na *Escola Oeste*, por exemplo, todos os P.A. aguardavam os alunos que acompanham diariamente na entrada da escola, na ausência de algum aluno ou P.A., as professoras do AEE se responsabilizavam em remanejar os P.A. presentes, de modo a garantir que os alunos que precisam de apoio fossem atendidos. Como esta unidade de ensino conta com uma quantidade expressiva de professoras do AEE (se compararmos com a realidade da outra *Escola*), identificamos esse tipo de prática tanto no início do turno da manhã, quanto no da tarde. Após a acomodação de todos os estudantes nas salas de aula, os P.A. entravam na SRM, na maioria das vezes com o aluno que acompanham, para pegar algum material pedagógico para trabalhar com ele na sala de aula regular.

Corroborando a constituição de tal prática na escola, Anjos nos diz que apesar da ênfase dada ao espaço da sala de “recursos” (dando a ideia de recursos como equipamentos e materiais pedagógicos), “[...] percebemos uma tendência de que as relações pedagógicas se centrem excessivamente na figura

dos professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado” (2014, p. 47). A construção de práticas pedagógicas inclusivas não parte apenas de um setor da escola, o AEE. Ela é resultado de um trabalho coletivo, com os demais sujeitos sociais que fazem parte da instituição, como os docentes, gestores, coordenadores e P.A., que devem dialogar para identificar e disponibilizar os recursos e condições necessárias à educação de todos os alunos presentes no contexto escolar.

Essa atuação marcante das professoras do AEE e dos P.A. nas duas *Escolas* aponta como um dos fatores que interfere na qualidade da educação a relação com a gestão da escolar, tanto pela falta de acolhimento quanto por não proporcionar momentos de formação continuada para os profissionais. Sobre esses entraves as participantes dissertam:

De modo geral, não há um grande acolhimento por parte da gestão. É como se um estagiário não tivesse o valor de uma professora e tem tanto ou quanto (**P.A. Eloisa** - *Escola Sul*, entrevista concedida à autora)

Acho que o maior obstáculo na prática é a falta de abertura das gestoras pra gente discutir os problemas. Antes tinha várias reuniões, não só com a professora do AEE. Mas questão de gestão a gente ficou meio que sem fazer porque não tem espaço, eles não dão espaço para a gente nesse momento (**P.A. Maria** - *Escola Sul*, entrevista concedida à autora)

Apesar da ênfase no papel dos professores na constituição de práticas pedagógicas inclusivas, como já sinalizamos, todos os profissionais (docentes, gestores, discentes, AEE e P.A.) devem estar comprometidos com a inclusão. Nesse sentido, a postura adotada pelo Gestor da Escola em nada contribui para a construção de uma escola inclusiva. Como nos diz Souza (2012), a prática gestora é uma das dimensões da prática pedagógica, que por ser coletiva, se inter-relaciona com as demais, na busca por conhecimentos, programas e projetos que atendam a todos os sujeitos da instituição. Daí ser tão importante o gestor estabelecer um bom relacionamento com a sua equipe, inclusive com os P.A., criando espaços na escola para o fortalecimento das relações entre os profissionais, bem como para promover formações onde se discuta e reflita

sobre a prática pedagógica, como bem destacou a **P.A. Maria** da *Escola Sul*. Para Alarcão uma escola reflexiva,

[...] pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização. Envolvendo no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem (2007, p. 25).

Entendemos que a ênfase na oferta dos serviços especializados para o atendimento aos alunos com deficiência, mesmo que estejam em consonância com as políticas públicas nacionais e locais (BRASIL, 2008; RECIFE 2015), indicam que ainda temos um longo caminho a percorrer na Rede Municipal do Ensino de Recife, no que se refere à construção de práticas pedagógicas voltadas à escolarização dos alunos com deficiência.

Sabemos que existem discrepâncias entre o declarado e o vivido pela comunidade escolar e que o principal desafio para prover as condições reais de desenvolvimento para todos os alunos, não está apenas em vencer os entraves no campo administrativo, mas aqueles presentes no campo das práticas pedagógicas, pois como nos chamam atenção Leite e Oliveira (2007, p. 514), “O êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão”.

Uma vez que os profissionais de apoio têm assumido, a cada dia na escola, a responsabilidade pelo desenvolvimento de práticas relacionadas ao cuidado pessoal e as atividades pedagógicas do aluno com deficiência, é imprescindível conhecer como tem se constituído essa rede de apoio na escola com relação aos P.A., ou seja, como eles têm tomado para si o lugar na educação dos alunos com deficiência. Temos observado na literatura que os sistemas de ensino têm ressignificado, em cada território nacional, as funções a serem desempenhadas pelos P.A., apesar das fragilidades presentes nas atuais políticas públicas sobre o papel deles na educação da pessoa com deficiência. Diante disso, nos debruçaremos, em seguida, sobre as ações desempenhadas

por esses profissionais na rede municipal de ensino de Recife, especificamente, no cotidiano das *Escolas Sul e Oeste*.

## 5.2 A PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DE APOIO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE

Procuramos neste capítulo não apenas identificar que práticas são atribuídas e desenvolvidas pelas Estagiárias de Apoio e Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (P.A.) da *Escola Oeste* e da *Escola Sul*, mas conhecer como elas são realizadas dentro e fora da sala de aula.

Além disso, considerando que as contratações crescentes da Prefeitura da Cidade de Recife integrou os P.A. na realidade educacional dessa rede de ensino, acreditamos ser necessário compreender como esse profissional se percebe no trabalho de atendimento às necessidades educacionais do aluno que acompanha na escola, pois os sentidos por eles atribuídos refletem nas demais práticas presentes na escola e, conseqüentemente, na educação de todos os educandos.

Esse olhar em duas instituições tidas como referência busca revelar o que estamos caminhando na rede pública de ensino, mais especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental, para a constituição de escolas inclusivas, fortalecendo práticas inclusivas, que eliminem as discriminações no ensino destinado a uma parte de seu público.

Mousinho et al (2010) justificam a inserção de P.A. para viabilizar a inclusão dos estudantes com deficiência a partir da classificação de algumas dificuldades enfrentadas por eles, tais como, a dificuldade motora e acessibilidade, comportamentais, de concentração e impulsividade, de leitura, comunicação e interação. No quadro abaixo indicamos de maneira geral quais são as demandas dos estudantes que contam com o suporte das P.A. observadas.

**Quadro 5 - P.A. e seus respectivos alunos das Escolas Oeste e Sul**

<b>P.A./Escola</b>	<b>Aluno que auxilia</b>	<b>Necessidades específicas do aluno</b>
<b>Aline</b> ( <i>Escola Oeste</i> )	Gabriel	Apoio pedagógico para realizar as atividades escolares
<b>Carol</b> ( <i>Escola Oeste</i> )	Arthur	Atividades da vida diária, comportamento, comunicação, Apoio pedagógico para realizar as atividades escolares.
<b>Eloisa</b> ( <i>Escola Sul</i> )	Walter	Atividades da vida diária, comportamento, comunicação, Apoio pedagógico para realizar as atividades escolares.
<b>Maria</b> ( <i>Escola Sul</i> )	Alice	Atividades da vida diária, comunicação, Apoio pedagógico para realizar as atividades escolares.

**Fonte:** Autora (2019)

Nesse sentido, organizamos nossa discussão em dois momentos: as Práticas dos Profissionais de Apoio à Escolarização de alunos com deficiência *em sala de aula* e as Práticas dos Profissionais de Apoio à Escolarização de alunos com deficiência *fora da sala de aula*.

### **5.2.1 Práticas dos profissionais de apoio à escolarização de alunos com deficiência em sala de aula**

Nas escolas investigadas (*Escola Oeste* e *Escola Sul*) percebemos, em alguns momentos, que as P.A. assumem o papel de protagonistas no processo de escolarização dos alunos com deficiência, uma vez que são elas as responsáveis pelo estabelecimento da rotina, planejamento e execução de atividades a serem realizadas pelos alunos que auxiliam. Ressaltamos que, mesmo havendo momentos em que os professores das salas regulares auxiliem as P.A. nessas funções, como no caso da *Escola Oeste*, ainda é muito marcante o desenvolvimento dessas ações pelas P.A.

Com relação à rotina de acolhimento dos alunos pelas escolas, por exemplo, observamos ao longo de nossa permanência nas instituições, que as P.A. aguardam os alunos que auxiliam no portão de entrada para conduzi-los até a sala de aula, de modo que, desde que chegam à escola eles ficam sob a tutela desse profissional. O relato do acolhimento dos alunos registrado no nosso caderno de campo, elucida como ocorre essa rotina de trabalho das P.A.:

Início do turno matutino e os alunos começam a entrar na escola e vão formando filas em frente a professora regente de suas turmas, enquanto a diretora dá boas vindas e faz alguns informes para os alunos e familiares presentes. A **P.A. Carol** aguarda no portão da escola a chegada do transporte inclusivo que traz o aluno que acompanha. Quando ele chega, o conduz à fila de sua turma e permanece a seu lado até a condução para a sala de aula (Registro de Observação – *Escola Oeste*).

Ressaltamos que na ocasião onde os alunos com deficiência não comparecem à escola, as P.A. são conduzidas para outros alunos com deficiência que não possuem esse serviço de apoio (como dito anteriormente), ou para outras atividades necessárias na escola, como atividades administrativas, organização de materiais na escola, apoio aos professores na realização de atividades fora da sala de aula, entre outros. A fim de contextualizar como se passa tal situação, apresentamos o procedimento realizado pela P.A. da *Escola Sul*:

A **P.A. Maria** aguarda no portão da escola a chegada da aluna Alice, ao perceber que o atraso da aluna supera o habitual, a mesma telefona para a família da aluna para saber se ela ainda virá para escola. Após a confirmação da ausência da aluna no dia letivo em questão, a P.A. se coloca à disposição para outras atividades. (Registro de Observação - *Escola Sul*)

Diante das situações acima indicadas, pudemos perceber que não há nenhuma objeção por parte da gestão, da coordenação, ou das professores da sala regular e do AEE quanto às práticas desenvolvidas pelas P.A. na *Escola Sul*, o que nos indica que há um entendimento coletivo, nas duas escolas, com relação ao pertencimento do P.A. ao aluno acompanhado. Ou seja, nesses momentos, a equipe da escola segue, exatamente, o que está previsto no Edital nº 01/2015, que designa como primeira função do AADEE “Realizar a recepção do/a aluno/a com deficiência na escola; acompanhá-lo(a) até a sala de aula e, ao término das atividades, acompanhá-lo(a) até o portão da escola” (RECIFE, 2015). Destacamos, contudo, que o referido documento não determina, no

caso da ausência do dia letivo, que o P.A. deva acompanhar uma outra criança com deficiência para a qual não foi designado.

Com relação ao planejamento e execução das atividades em sala de aula, em ambas as escolas percebemos episódios onde as P.A. realizam as adaptações nas atividades propostas em sala de aula ou planejam outras, por iniciativa própria, de modo a desenvolver a autonomia do aluno que acompanha na realização do trabalho pedagógico. Essas práticas são observadas, prioritariamente, na *Escola Sul*, pela **P.A. Eloisa**, como podemos ver nos registros abaixo:

Começo de turno na sala de aula onde a **P.A. Eloisa** atua. A professora regente inicia uma atividade com o livro de português, distribuindo para os demais alunos o livro didático para a realização da atividade. O aluno auxiliado pela **P.A. Eloisa** não recebe o livro. Como estava “agitado”, a P.A. dá seu celular para o aluno, sem que haja interferência da professora; passando alguns minutos a P.A. pergunta à professora se o aluno tem esse livro para ser utilizado, e ela informa que não encontrou o livro do aluno Eduardo, mas fornece um exemplar. **A P.A. pega o livro e vai até o armário à procura dos materiais necessários para a realização das atividades.** (Registro de Observações – *Escola Sul* – grifo nosso)

**A professora** propõe para a turma uma atividade de produção de texto e **sugere à P.A. Maria que pense qual a melhor forma de desenvolver a atividade junto a aluna que auxilia.** Durante o desenvolvimento da atividade a professora supervisiona e orienta os demais alunos da turma, mas não se comunica com a aluna com deficiência durante a atividade. (Registro de Observação – *Escola Sul* – grifo nosso).

A professora informa que todos os alunos realizarão uma avaliação externa proposta pela Rede Municipal de Ensino do Recife. Após a entrega do material aos alunos, a **P.A. Eloisa** percebe que o nível cognitivo exigido para a realização da avaliação é discrepante ao que o aluno pode realizar naquele momento. Diante disso, ela começa a **utilizar as imagens que estão na avaliação para propor uma atividade onde o aluno pudesse identificar animais e objetos impressos.** (Registro de Observação – *Escola Sul* – grifo nosso).

No início da aula **a professora pede que todos os alunos formem uma fila para que ela entregue o livro didático de matemática o qual os alunos irão utilizar para realizar as atividades. Walter não é conduzido para fila e permanece ao lado da P.A. Eloisa. A**

**P.A. pega um caderno de desenhos e mostra ao aluno a atividade que vão fazer.** No caderno há um molde da letra A, vazado, para pintura. A P.A. fala diversas palavras e objetos que iniciam com a letra A e estimula o aluno a pintar. Após a realização a

P.A. fala orgulhosa que sempre faz atividades naquele desenho e que todas são de sua autoria. (Registro de Observação – *Escola Sul* – grifo nosso)

Reforçamos nosso posicionamento em relação a presença de P.A. como mais um personagem da rede de apoio necessário no processo de escolarização dos alunos com deficiência e que eles devem trabalhar de forma *coletiva* com os outros atores presentes no âmbito escolar, principalmente com o professor da sala de aula regular, o que, como sinalizado, não tem sido uma prática frequente.

Há de se lembrar que tais práticas tuteladas, solitárias, podem reforçar ainda mais a existência de barreiras atitudinais por parte de gestores, professores e alunos sem deficiência, ou seja, de “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015), conforme explicitado na Lei Brasileira de Inclusão, Capítulo I, Disposições Gerais, Art. 3º, Inciso IV, alínea “e”.

Acreditamos que o trabalho isolado que vem sendo realizado pelos P.A. não colabora para a consolidação de estratégias e ações com vistas à inclusão escolar do aluno com deficiência, muito menos para o desenvolvimento social e cidadão de todos da escola. Corroboramos com Zerbato que afirma que,

[...] a garantia de um profissional de apoio não significa sucesso à aprendizagem para todos os alunos dado os desafios que o contexto da sala de aula oferece ao professor. A intervenção e o trabalho em parceria do professor de Educação Especial e outros profissionais especializados (psicólogos escolares, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros) com o professor da

sala de aula é de fundamental importância para a inclusão escolar desses estudantes (2014, p. 39).

Esse tipo de atuação do profissional de apoio não é um caso isolado da Rede Municipal de Ensino de Recife, os estudos de Azevedo (Rio de Janeiro, 2015), Fonseca (Santa Maria, 2016) e Lopes (São Paulo e Salvador, 2018) seguem nessa mesma direção, revelando o quanto as práticas dos P.A. vão além dos cuidados pessoais, uma vez que eles, também de forma solitária, estão organizando, planejando e executando atividades de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos que acompanham.

Esses dados nos levam a refletir sobre as consequências que as leis podem ter na educação do aluno com deficiência, devido à falta de precisão das funções dos P.A. na escola e de orientações e formações para o desenvolvimento de atividades junto aos alunos que eles auxiliam. Na rede de ensino de Recife, embora o documento “Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares” e a instrução normativa nº03/2015 defina as funções dos Estagiários de Apoio e o Edital nº1 de 2015 apresente as funções do AADEE na escola, esses documentos são pouco detalhados e em nenhum dos dois se fala sobre o apoio dos professores e gestores aos P.A., de modo a orientá-los em suas práticas. Em outros documentos legais, como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ou mesmo a Nota Técnica SEESP/GAB nº19/2010, essa lacuna ainda é maior. Isso é um dado preocupante visto que o questionário que aplicamos na primeira fase de nossa pesquisa nos permitiu identificar que muitos desses P.A. não possuem formação acadêmica na área da educação (cf. Tabela 2 e 3 apresentadas na seção 3), além de não participarem da construção do planejamento de ensino do professor da sala de aula regular, como foi confirmado nos dados observados em campo.

As próprias P.A. da *Escola Sul*, em suas falas, entendem que não é de sua responsabilidade o planejamento das atividades a serem realizadas pelo aluno com deficiência, porém, por omissão de outros profissionais, principalmente do professor

da sala regular, elas criam e executam tarefas, por vezes, na base do “improviso”<sup>4</sup>.

Segundo elas,

[...] eu não preciso fazer o meu planejamento com Walter, entre aspas, mas eu fiz uns planejamentos: uma rotina de chegada, de ir ao banheiro, de entrar na sala, de ir lanchar, a hora de ir para cantina. Walter tem uma rotina que eu sigo, eu criei essa rotina, que é comum de fazer com autistas. Eu fiz essa rotina com Walter, tem dias que é quebrada, mas na maioria das vezes eu sigo. Walter participa de todas as atividades em sala de aula. Nesse processo de ensino e aprendizagem ele participa de todas as atividades, mesmo que não saiba fazê-las, mas eu consigo ajudá-lo a fazer, fazendo com que ele aprenda cores, números. Se for de matemática, eu pego a mesma atividade para os meninos neurotípicos e coloco para ele. Com minha ajuda e contribuição, dentro das possibilidades que eu dou, ele realiza. A gente sempre tem que levar em consideração que ele é uma criança especial (**P.A. Eloisa**, entrevista concedida à autora).

[...] a prática da gente é muito baseada no que o professor está fazendo, na hora que ele pede para a gente fazer, infelizmente. Eu digo isso porque não é obrigação da gente fazer, porque, como eu disse a você anteriormente, o cargo da gente é um cargo de cuidado e não um cargo pedagógico (**P.A. Maria**, entrevista concedida à autora).

Segundo Vicente e Bezerra (2017), a falta de orientação e apoio dos professores aos AADEE e Estagiários (P.A.) os força a assumir funções pedagógicas para as quais não foram designados, inclusive na mediação do contato da professora com a família, o que tem levado, conseqüentemente, a efetivação de práticas segregadoras em sala de aula, posto que esses alunos permanecem à margem do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com aqueles sem deficiência.

Outro fato que consideramos relevante está relacionado ao auxílio exclusivo do profissional de apoio a alunos que possuem certa autonomia no desenvolvimento de atividades em sala de aula, em detrimento de outros com maior comprometimento. Tal situação se evidencia ao observarmos a prática da

---

<sup>4</sup> Termo utilizado pela P.A

**P.A. Aline**, da *Escola Oeste*, que presta suporte à realização das atividades escolares de um aluno com TDAH, que por não apresentar muitas dificuldades em compreender os comandos da professora regente, realiza, em vários momentos, as atividades propostas para a turma, sem que sejam feitas adaptações e sem o auxílio da P.A.

Esse quadro nos faz refletir sobre a forma como a avaliação da deficiência está sendo realizada, uma vez que ela tem levado, em alguns casos, à designação do P.A. para assistir alunos com baixo comprometimento de suas funções. Nos questionamos até que ponto a rede municipal de ensino do Recife tem proporcionado, conforme orientação da LBI/2015, a realização da avaliação do aluno encaminhado pelo professor do atendimento educacional especializado da escola, por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar. É preciso ter clareza da função do trabalho de um P.A. para que não se comprometa a educação daqueles que de fato precisam do seu auxílio. Como nos chama atenção Lopes:

Assim, a figura desse personagem é recomendada quando o aluno tem dificuldade ou dependência que interferem nas atividades escolares, nas quais antes não realizava ou necessitava da presença de um familiar na escola para conseguir realizar [...] Vale ressaltar, entretanto, que não são todos os alunos que necessitam desse serviço, ou seja, para o encaminhamento do **profissional de apoio** seria necessário a realização de uma avaliação prévia para identificar se há ou não necessidade desse tipo de apoio (2011, p. 31, grifo nosso).

A relação assumida pelas P.A. com o aluno com deficiência desperta sentimentos ligados à ideia de pertencimento e maternidade. Em diversos momentos vimos que algumas P.A. referenciam-se aos estudantes que auxiliam como “**meu** aluno”. Essa ideia pode ser resultante do fato delas concentrarem informações relacionadas à presença ou à ausência desse estudante, sobre as atividades que ele desenvolve em sala, a relação com a família, entre outras situações que estejam relacionadas à rotina deles na escola.

Essa relação *um-a-um* (um P.A. para um aluno) é criticada por Giangreco (2010), uma vez que a mesma, ao despertar tais sentimentos não intencionais,

prejudicam o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola, posto que levam a ações de superproteção, de dependência, além de reforçar a estigmatização da deficiência, interferindo, sobretudo, na relação desses alunos com professor, os colegas e os outros profissionais da escola. Por isso, o autor recomenda que

As condições de trabalho para os professores de educação regular e especial precisam ser melhoradas para aliviar essa pressão<sup>5</sup> nos *paraprofissionais*, melhorar o ambiente para a instrução, supervisão e treinamento dos mesmos pelos profissionais qualificados, e aí sim possibilitar uma visão mais nítida de onde está(ão) os problemas no sistema de educação especial. (GIANGRECO, 2010, p. 6)

Há de se considerar que o comportamento de distanciamento de alguns professores de suas funções e orientações ao P.A. são fruto das dificuldades enfrentadas por eles na inclusão de alunos com deficiência. Isso pode ser visto nos estudos de Siqueira, Xavier e Araújo (2016) que revelam que os professores se sentem inseguros devido aos limites da formação inicial e continuada para atuar junto aos alunos com deficiência. Anache (2014), por sua vez, revela a dificuldade dos professores em preparar planejamento e avaliações considerando a diversidade do alunado.

Além disso, em alguns momentos de nossas observações, nos pareceu que a figura de um outro adulto na sala de aula, a P.A, inspira a confiança dos professores quanto ao atendimento daquele aluno, levando-os a crer que o fato dele já estar sob o cuidado de outro, levaria ele, o professor, a poder intensificar o trabalho e a atenção para aqueles que contam exclusivamente com a sua pessoa. Apesar dessa crença e das dificuldades que circundam as práticas docentes, reiteramos que estas não contribuem para a eliminação de barreiras presentes na educação do aluno com deficiência. Ao contrário, elas findam por “obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1).

Não assumiremos nesse trabalho a perspectiva de culpabilização do professor da sala de aula regular ou dos P.A. pelas fragilidades no processo de

---

<sup>5</sup> Termologia adotada pelo autor para os profissionais de apoio.

inclusão escolar. Para se constituir práticas pedagógicas inclusivas é necessário que toda comunidade escolar compreenda, conforme nos aponta a Declaração de Salamanca (1994), que

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (UNESCO, 1994, p. 2).

Nesse sentido, há de se superar as práticas pedagógicas instituídas na escola, que são marcadas pelos estereótipos e estigmas ligados às ideias de incapacidade e exclusão dos alunos com deficiência no processo educativo (ALBUQUERQUE, 2014). Entre elas, existem as práticas que a autora chama de tuteladas, onde há transferência da responsabilidade do professor da sala regular pelo aluno com deficiência para outros sujeitos, o P.A. nesse caso, uma vez que ela não crê que ele possa realizar as atividades que são realizadas com os alunos sem deficiência.

Dentro do contexto de sala de aula analisado até então, vale a pena destacar situações em que as P.A. se colocam como facilitadoras nas propostas feitas pelo professor, sem com isso se responsabilizarem sozinhas pelo processo de ensino e aprendizagem do estudante. Para ilustrar esses momentos, apresentamos os registros de observações das práticas das P.A. da *Escola Oeste*:

A professora inicia a aula dizendo que hoje os alunos irão fazer as atividades de um projeto de alfabetização desenvolvido na escola, chamado "Projeto Pipa". Inicialmente mostra qual será a atividade e orienta a turma sobre como desenvolvê-la. Após a explicação, chama a **P.A. Carol** e mostra a atividade adaptada para o aluno Artur, diz como o aluno deve realizá-la e pergunta se a P.A. tem dúvidas. A

**P.A. Carol** começa a atividade, por vezes o aluno tenta manipular outros objetos ou se levantar, ela o estimula para continuar. Por vezes a professora pergunta se ele está conseguindo fazer a atividade, ao passar pelas outras carteiras para fiscalizar os trabalhos dos outros alunos, também olha a atividade que o aluno está fazendo com ajuda da P.A. (Registro de Observação - *Escola Oeste*)

A aula é sobre corpo humano e a professora pede para que os alunos abram o livro para a realização de uma atividade. Avisa a **P.A. Aline** que a atividade proposta pode ser realizada tranquilamente pelo aluno Gabriel sem que seja preciso adaptações. Ela inicia a realização da atividade junto ao aluno intervindo quando ele apresenta dispersão, abaixando a cabeça ou olhando para a janela. O aluno demora mais tempo que os demais colegas da turma para terminar, porém sem grandes prejuízos (Registro de Observação - *Escola Oeste*)

Diante dos episódios acima, percebemos que a presença das P.A. na *Escola Oeste* também viabilizou, em parceria com as professoras, a realização das atividades pedagógicas propostas para toda a turma, quando vimos o respeito na adequação da atividade e ao tempo de aprendizado de cada um. Como nos chama atenção Macedo:

O mediador atua como facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem e, ativamente, colabora para que o aluno acompanhado se desenvolva com a garantia de uma educação que leva em consideração as suas necessidades (2016, p. 53).

Ainda no que diz respeito às adaptações de atividades no processo de ensino e aprendizagem, presenciamos um episódio onde a **P.A. Maria** da *Escola Sul* apoiou uma atividade pedagógica da professora, através de uma tecnologia assistiva. O teclado *TIX* é um painel assistivo para o uso de computadores, funcionando com o mouse e teclado para pessoas com restrições físicas e motoras. Na ocasião, o teclado foi utilizado para que a aluna com deficiência realizasse uma atividade de produção textual que a professora propôs para toda a turma.

A professora explica que o tema da produção textual é “quem sou eu”, onde os alunos iriam fazer um texto falando sobre quem são e o que gostam. A P.A. monta o teclado e o computador para que a aluna pudesse realizar a atividade. Percebe-se que a professora não sabe utilizar a tecnologia e presta atenção aos movimentos da **P.A. Maria** ao montar o equipamento. A P.A. me diz que a aluna Alice é garota propaganda da PCR pela utilização desse recurso pedagógico, por isso ela também aprendeu a utilizar.

Durante a atividade a P.A. estimula o aluno a pensar no que escrever e conduz o uso do teclado, reforçando os sucessos sem dizer respostas prontas. A professora pergunta se a tecnologia também permite fazer ilustrações, a P.A. diz que sim e fala que Alice vai fazer um desenho depois do texto, do mesmo modo como foi proposto para o restante da turma (Registro de Observação - *Escola Sul*)

No que diz respeito a adaptações de atividades para consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, concordamos com Carvalho (2014, p.109) quando ela declara que o aluno é parte do processo de ensino e aprendizagem e que, por isso, “[...] suas diferenças individuais traduzidas como diferentes características e necessidades pessoais, devem ser conhecidas e respeitadas para a organização do ensino, com vistas à qualidade de sua aprendizagem”. A elaboração de planos de aulas como esse descrito acima, permite a verdadeira inserção do aluno com deficiência em sala de aula. Entretanto, diante da inconstância delas na rotina de sala de aula, nos questionamos sobre o que poderia estar interferindo na constituição de práticas inclusivas.

Como já levantamos anteriormente, existe uma fragilidade das políticas públicas no que diz respeito à formação de professores e P.A. para a inclusão escolar, mesmo que os documentos normativos, como a própria política de ensino da Rede Municipal do Recife, mencionem a garantia da formação desses profissionais (RECIFE, 2015). Esse é um fator que interfere fortemente no momento da elaboração dos planos de aula e adaptações das atividades previstas, posto que não são ofertadas aos professores e P.A. formações continuadas que partam das reais necessidades dos alunos com deficiência presentes na escola, principalmente para o uso de tecnologias assistivas. Como vimos, a professora da sala observada não sabia utilizar esse recurso, que ao nosso olhar foi indispensável para a realização da atividade, considerando os comprometimentos motores e comunicacionais da aluna. Nos questionamos como seria o desenvolvimento da atividade proposta na ausência de um profissional capacitado para operar a tecnologia assistiva utilizada pela **P.A. Maria**. Nessa direção, acreditamos que a presença dos profissionais de apoio é importante, mas o acesso aos conteúdos do campo da educação inclusiva e

produção dos recursos pedagógicos não deveriam ficar à mercê apenas dos P.A., pois em escolas de orientação inclusiva *todos* são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de *todos* alunos.

Sobre as práticas realizadas de maneira colaborativa, identificamos, algumas ocasiões onde a **P.A. Aline** e a **P.A. Carol** da *Escola Oeste* auxiliaram os professores nas atividades com todos os alunos, não se restringindo apenas ao auxílio do aluno com deficiência. São exemplos os episódios abaixo:

A professora divide a sala em dois grupos, ambos com 12 alunos para realizar uma atividade de recorte e colagem em cartolina sobre poluição. Pede a **P.A. Carol** que a ajude a pegar e distribuir as tesouras e colas e explica como planejou a atividade. Pergunta a P.A. se ela acha que vai dar certo e se a separação ficou boa. A P.A. sugere algumas trocas de alunos entre os grupos para evitar dispersões e “bagunças” e a professora concorda. Estimula a participação de Arthur, mas fica à disposição para os demais alunos da classe (Registro de Observação - *Escola Oeste*).

É dia de avaliação e a professora faz a leitura da prova para todos os alunos. Depois desse momento a professora aponta alguns alunos que apresentarão dificuldade para realizar as questões propostas e pede que a **P.A. Aline** também fique à disposição para ajudá-los (Registro de Observação – *Escola Oeste*)

Nas ocasiões descritas, onde as P.A. trabalham de forma colaborativa com as professoras, por vezes assumindo o papel de segundo professor em sala de aula, há uma divisão de responsabilidades no planejar, avaliar e organizar a prática educativa. O fato de ter um outro profissional em sala de aula, pode proporcionar ao professor um espaço frequente de reflexão sobre suas práticas, de maneira conjunta. Essa estratégia de trabalho docente articulado como forma de viabilizar práticas pedagógicas inclusivas tem sido defendida por autores como Crippa (2012) pois, segundo o autor, isso pode favorecer a aprendizagem não só do aluno com deficiência, mas de toda a turma. Entretanto, os P.A. ocupam esse (*não*) lugar, oscilando entre (*não*) ser apenas um cuidador, ou (*não*) ser docentes, tendo em vista, principalmente, a formação que possui para a sua atuação com o público-alvo da educação especial.

Podemos elencar algumas suposições para justificar a ausência de práticas de apoio aos alunos com deficiência na *Escola Sul*, baseadas na parceria Professor da Sala Regular e P.A., a saber: os alunos acompanhados pelas P.A. da *Escola* apresentam grande comprometimento de ordem comunicacional e comportamental, exigindo uma atenção maior das profissionais de apoio; o pequeno número de P.A., associado à ausência de reuniões com toda a equipe da *Escola*, pode ainda causar estranhamento nos professores por não serem acostumados a ter um P.A. em sala de aula. No caso específico da **P.A. Maria** que auxilia uma aluna que estava no 5º ano dos anos finais e tem mais de um professor, a falta de contato diário com os docentes pode não contribuir para a construção de um vínculo entre os profissionais.

Diante do exposto, entendemos que a prática dos P.A. na Rede Municipal de Ensino do Recife, assim como em outras cidades brasileiras (Florianópolis, 2011; Brasília, 2018), aponta que esse profissional vem, por vezes, assumindo a tutela, a responsabilidade do aprendizado pedagógico dos alunos com deficiência, não se restringindo apenas ao cuidado pessoal deles dentro e fora da sala de aula. Sobre esses cuidados, veremos a seguir como os mesmos se materializam através das práticas dos P.A. fora da sala de aula.

### **5.2.2 Práticas dos Profissionais de Apoio à Escolarização de alunos com deficiência fora da sala de aula**

Como mencionado anteriormente, a presença de P.A. nas escolas tem se constituído como recurso primário para a escolarização dos alunos com deficiência. Como mencionado por Glat e Pletsch (2012) não se pode ignorar os desdobramentos das condições orgânicas sobre o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes, logo alguns precisarão de suporte pedagógico complementar.

Nessa seção apresentaremos o papel do P.A. na inclusão de alunos com deficiência a partir da realização de atividades da vida diária (locomoção, alimentação e higiene), que também são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia desses estudantes.

Tanto a literatura quanto a legislação nacional ressaltam a importância do

P.A. na inclusão de alunos com deficiência, destacando o papel desse profissional na realização de atividades da vida diária dos estudantes que não possuem autonomia para se locomover, se alimentar e de garantir sozinho a sua higiene. Identificamos episódios onde a **P.A. Carol**, da *Escola Oeste* e as **P.A. Maria** e **Eloisa** da *Escola Sul* atenderam os estudantes em demandas dessa natureza. Para ilustrar esses momentos, apresentamos a seguir alguns exemplos que evidenciam as práticas das P.A. nas situações de cuidado pessoal dos alunos que acompanham:

O aluno passa a mão na barriga e a **P.A. Carol** entende que o mesmo quer ir ao banheiro, avisa a professora que vai levá-lo. O aluno entra no banheiro e a P.A. o espera na porta, ao perceber que o mesmo realizou suas necessidades ela entra para limpá-lo e o ajuda a trocar de roupas (Registro de Observação - *Escola Oeste*).

Ao se aproximar da hora do lanche dos alunos, a **P.A. Maria** conduz a aluna que usa cadeira de rodas até o refeitório, durante o percurso alertava outras crianças que corriam pelos corredores para terem cuidado com Alice para não baterem em uma das pernas da garota, que havia sido operada recentemente. Elas saíram um pouco mais cedo que os demais alunos da turma e explica que a aluna precisa de mais tempo para se alimentar. Após posicioná-lo no refeitório, a P.A. pega o lanche, apresenta o alimento e a incentiva a comer sozinha e em pequenas porções para evitar o engasgue (Registro de Observação - *Escola Sul*).

Ao chegar na escola Walter corre pelo pátio, a **P.A. Eloisa** chama o aluno e corre atrás dele até alcançá-lo, quando chega perto pergunta se ele deseja ir ao banheiro; ele balança a cabeça repetida vezes e a P.A. entende como resposta positiva para a questão. Então a P.A. o conduz e instrui a usar o banheiro e lavar as mãos. Quando termina, ela a conduz até a sala de aula (Registro de Observação - *Escola Sul*).

De um modo geral, percebemos que existe uma preocupação das P.A. em promover a autonomia dos alunos, bem como um cuidado em agir de acordo com as características deles. Nesses momentos, a prática das P.A. fora da sala de aula se aproxima à de um cuidador, de um sujeito agindo na escola como apoio primário aos estudantes com deficiência. Vale ressaltar que os alunos que não possuem autonomia para a realização dessas tarefas compõem o grupo

prioritário que possui um P.A. à sua disposição. Embora o número de P.A. nas duas escolas seja bem menor que o número de alunos com deficiência nelas matriculados, não são todos que precisam desse tipo de cuidado. Ou seja, não é porque o aluno tem deficiência que ele necessita de apoio complementar. Como nos chama atenção Mendes, Vilaronga e Zerbato, o apoio desses profissionais deve ocorrer “conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, **relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência**” (2014, p. 42, grifo nosso).

A fala da **P.A. Maria** corrobora o entendimento de que esse profissional deve auxiliar os alunos nessas atividades de vida diária, com o objetivo de promover a autonomia deles. Contudo, fica claro, mais uma vez, que os saberes da P.A. foram produzidos a partir da sua experiência cotidiana com a aluna, como podemos ver a seguir:

Então, a questão a alimentação, era o meu maior medo, como Alice vai comer... Eu tinha medo de ela se engasgar, eu que dava a comida dela. Então, a gente foi testando muita coisa para desenvolver a autonomia porque eu acho que inclusão também é isso: ajudar a desenvolver a autonomia da criança, do jovem, enfim. E aí a gente foi aprendendo assim. (**P.A. Maria** - *Escola Sul*, entrevista concedida à autora)

Para além de assumirem tarefas ligadas ao cuidado com os estudantes, as P.A. trazem outros elementos referentes à sua prática que é importante ressaltarmos. O primeiro elemento é o reconhecimento da sua profissão como promotores da autonomia, de modo que os estudantes possam não apenas ter acesso à escola, mas as garantias de direitos que os façam permanecer nela, em igualdade de condições, para que construam sua independência cognitiva e social. Nessa direção os discursos das P.A. se aliam com as palavras de Macedo (2016, p.52) quando ela nos diz que “o profissional é responsável pelo apoio direto ao aluno, ajudando-o a criar suas próprias ferramentas para usufruir do espaço escolar de forma independente, tornando sua vida escolar mais potente e autônoma”.

Identificamos também práticas de apoio e intervenção com os estudantes que apresentam dificuldades comportamentais, onde a presença das P.A. foi importante para garantir a integridade física dos alunos. As **P.A. Carol e Eloisa**

auxiliam alunos que apresentam comportamentos que necessitam de uma atenção individualizada, como nos mostram os fragmentos abaixo:

Às 10:30 o aluno Arthur sinaliza que quer ir ao banheiro, a **P.A. Carol** o acompanha, ao abrir a porta o aluno corre em direção ao banheiro, porém no caminho percebe que o transporte que leva os alunos com deficiência para casa já está no portão da escola. Ele corre para o lado de fora, a P.A. corre atrás dele e fecha o portão antes que ele ultrapasse o portão da escola (Registro de Observação - *Escola Oeste*).

Durante a atividade proposta pela professora o aluno Walter se levanta e se joga no chão. A **P.A. Eloisa** o levanta e coloca na cadeira, pede para que ele continue ali e o estimula a continuar a atividade. Ele se joga novamente, ela o levanta e pede para que ele não faça isso, para não se machucar. Ele se senta novamente, ela coloca as mãos nas suas costas, intervindo rapidamente aos sinais de agitação do aluno (Registro de Observação - *Escola Sul*).

Sabemos que cada indivíduo possui suas especificidades, de modo que, mesmo diagnosticados com a mesma deficiência, podem apresentar características diversas. Observamos que Arthur e Walter, alunos acompanhados pelas referidas P.A., possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), grupo que tem sido priorizado para o acompanhamento do P.A. no processo de inclusão nas escolas regulares, conforme previsto na Lei 12.764/2012 (lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) e na Lei Brasileira de Inclusão - LBI/2015. Em resposta a esses dispositivos legais, a presença de P.A. junto a alunos com TEA nas escolas visa, sobretudo, garantir a integridade física dos estudantes, delegando mais uma atribuição importante a ser desenvolvida por esses profissionais na inclusão dos alunos na escola. Esse quadro reforça que alunos com maiores comprometimentos cognitivos e/ou comportamentais demanda um P.A. que ofereça uma postura atenta e individualizada para garantir a segurança dos estudantes (SIQUEIRA, 2017).

As ações das **P.A. Carol** e **Eloisa** junto aos alunos Arthur e Walter não comprometeram a interação deles com os demais alunos da turma em

momentos de socialização. Como elas relatam, o trabalho que desenvolvem consideram também as características comportamentais, sendo esse um fator que favorece a socialização do aluno no contexto escolar. Como fala a **P.A. Carol**,

Pra mim é muito importante porque são pessoas difíceis de lidar. Tem que tá ligada em tudo, Arthur era muito difícil de lidar. Ia para o banheiro, tirava a roupa, corria, eu fico receosa dele cair, empurrar alguém. Com o apoio do lado ele consegue ficar mais sentado, fazendo a tarefinha, consegue socializar, brincar com os colegas (**P.A. Carol - Escola Oeste**, entrevista concedida à autora).

Para Mousinho et al (2010) o estímulo à socialização e à interação é uma demanda que alguns alunos podem apresentar e o trabalho de um P.A. pode contribuir para a formação deles nesse sentido. Para as autoras o trabalho desses profissionais diante de alunos que necessitam desse incentivo significa “proporcionar segurança e confiança nas relações adulto/criança. Um bom engajamento afetivo abre as portas para interação” (MOUSINHO et al, 2010, p. 99).

Contudo, Mousinho et al nos chamam atenção ao fato que os profissionais de apoio, ao terem, em determinado momento, a responsabilidade de “intervir nas reações comportamentais drásticas diante de mudanças na rotina ou no ambiente escolar, contextualizando a situação” (MOUSINHO et al, 2010, p. 99), serão cobrados quanto à capacidade e habilidade de agir de maneira firme com o aluno que acompanha, como vimos as **P.A. Carol** e **Eloísa** com os alunos Arthur e Walter. Elas permanecem atentas aos movimentos dos alunos para assegurar a integridade deles, mas também a dos outros estudantes.

Ainda sobre os alunos com TEA, a prática das P.A. também exige que elas façam intervenções em momentos que o aluno apresente episódios de agressividade. Macedo (2016) nos diz que é muito importante que haja estratégias de auxílio que considerem os problemas de comportamento e na promoção de habilidades sociais dos alunos. A exemplo desse momento, temos os registros de observações abaixo:

O aluno começa a correr na sala de aula e a **P.A. Eloisa** o chama para sentar-se várias vezes, porém **o aluno continua a correr na sala, ela corre atrás dele e o abraça. Ele esperneia e a chuta.** A

P.A. comunica à professora que ele está muito agitado e sai da sala, ela o deixa correr no pátio e após algum tempo pega alguns materiais para brincar com ele. Ao perceber que o mesmo está menos agitado leva-o de volta para a sala (Registro de Observação - *Escola Sul* - grifo nosso).

Após o horário do lanche a professora permite que os alunos brinquem um pouco no pátio, todos os alunos iniciam a brincadeira de pega-pega. A **P.A. Carol** não impede a participação do aluno, mas corre junto com ele para garantir sua segurança. **Intervém em momentos de contato físico com os outros estudantes e diz que tem medo porque ele não tem “noção” da força que tem e pode machucar os outros colegas.** Durante a brincadeira chama atenção também dos outros alunos para brincar com Arthur com cuidado (Registro de Observação - *Escola Oeste* - grifo nosso).

Para nós, a intervenção das P.A. junto aos estudantes que necessitam de atenção relacionada a problemas de comportamento é bastante importante, pois suas ações podem criar possibilidades aos alunos de vivenciarem o espaço escolar com respeito e preocupação com a integridade de todos. Para tanto, é indispensável que esses profissionais conheçam as especificidades dos alunos e que aprendam sobre como proceder diante de situações adversas, contando, nesses momentos, com o apoio de outros profissionais da escola.

Diante do exposto, pudemos inferir que a prática das P.A. contribui na educação dos alunos com deficiência também fora da sala de aula, pois as necessidades específicas que os alunos apresentam e que contam com o suporte das P.A. não poderiam ser atendidas apenas pelos professores regentes, considerando o tamanho da turma e o volume de trabalho que eles têm dentro e fora da sala de aula. Entendemos que essa limitação dos professores regentes no atendimento aos alunos com deficiência não caracteriza, por si só, que suas práticas são segregadoras ou excludentes. Entretanto, os professores, ao se afastarem do seu papel de interlocutor com todos que auxiliam a educação do aluno com deficiência, os P.A. inclusive, não considerando as especificidades dos alunos no momento da elaboração dos

planos de aula, findam por se distanciar de práticas pedagógicas inclusivas.

### 5.2.3 Os profissionais de apoio: entre valores e princípios acerca das práticas em construção com alunos com deficiência

A partir de nossas análises sobre os significados que emergem das práticas dos P.A., sentimos necessidade de delinear que concepção de educação do aluno com deficiência norteiam o trabalho que eles executam junto a esse alunado. Assim como Ainscow (2009), acreditamos que é importante conhecer os valores e princípios referentes à inclusão escolar, pois são eles que orientam as nossas práticas dentro e fora da sala de aula.

Destacamos, inicialmente, que para as P.A. a educação inclusiva não é sinônimo de educação de pessoa com deficiência, mas sim um direito de todos, o que entendemos ser um bom começo para a constituição de práticas inclusivas, como podemos observar nas falas abaixo:

Assim, primeiro todas as crianças têm direito à educação né? De vim pra escola, vivenciar a escola. Lógico que a gente sabe que é difícil, tem muitos problemas, mas eu vejo a educação inclusiva assim, como direito, dos alunos que tem deficiência, né? Mas não só, de todos, incluir todos (P.A. Aline - *Escola Oeste*, entrevista concedida à autora).

Educação inclusiva vai para além das crianças com deficiência, com alguma limitação. Tem que reduzir as desigualdades, as disparidades pra que todo mundo possa conviver junto e aprender. Em resumo, eu penso assim (P.A. Maria- *Escola Sul*, entrevista concedida à autora).

Lembramos que das quatro P.A. que acompanhamos, apenas **Aline** não tem a formação em Pedagogia, mas todas elas contam com a participação efetiva das professoras do AEE na escola, bem como com o auxílio das demais colegas dos serviços de apoio, o que nos sinaliza que esse conceito vem se consolidando entre as P.A. a partir das trocas de experiências no interior da escola. Pensar, portanto, a educação como um direito de todos, como forma de eliminar as desigualdades, denota, como nos chama atenção Ainscow (2009) a constituição de um “valor inclusivo”, que ao se relacionar com o respeito à diversidade, pode influenciar as políticas e práticas que viabilizam o processo de

inclusão escolar. Ou seja,

[...] a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim (AINSCOW, 2009, p. 20).

Assim como a **P.A. Carol**, acreditamos que o conceito de inclusão ultrapassa o debate da presença dos alunos com deficiência em sala de aula, seja na sala regular, ou na sala de recursos multifuncionais, pois a convivência com a diversidade ensina a todos o respeito às diferenças.

Na minha opinião educação inclusiva é uma educação que inclui todos os alunos. Não só os deficientes, mas também os meninos ditos normais. Aqui mesmo só tem educação física para os meninos deficientes e não tem para os outros meninos. Não tem espaço para o menino brincar, eles ficam se sentindo preso. Eu acho que educação para criança é uma via de mão dupla entre diversão e aprendizado. A criança aprende muito se divertindo e aqui a gente não tem isso, essa parte do lazer, apesar de ser uma escola. Fora que é importante lidar com as diferenças, né? Eles verem gente diferente, sem essas coisas de “tá” separando, é isso, inclusão é pra todos, acho assim (**P.A. Carol** - *Escola Oeste*, entrevista concedida à autora).

O movimento pela inclusão tem como objetivo reduzir disparidades entre os sujeitos historicamente excluídos na sociedade. Nesse sentido, identificamos que o discurso acima também se aproxima no conceito discutido por Santos, que relaciona inclusão escolar às noções de participação e respeito à diversidade. A autora nos diz que,

Em termos concretos, toda prática que segregue indivíduos, que os trate como homogêneos e desconsidere os diferentes aspectos identitários que compõe cada indivíduo dentro de todo e qualquer grupo, e de cada grupo dentro de um contexto social, gerando desconforto, constrangimento ou inibindo sua participação, ainda que com boas intenções e em nome da “igualdade”, precisa ser repensada e evitada (SANTOS, 2009, p. 13).

A realidade apontada pela **P.A. Carol** nos indica que a barreira atitudinal é ainda um grande impedimento na construção de escolas inclusivas. Não basta garantir apenas a presença física dos estudantes com deficiência na escola, é preciso entender que a participação de *todos* os alunos nas atividades escolares possibilita a formação social de *todos*. O mesmo deve ser pensado para a sala de aula, onde a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem deve envolver a turma (alunos com e sem deficiência). Cada um possui dificuldades específicas no processo de ensino e aprendizagem, o que significa que as ações educativas devem ser elaboradas considerando a realidade presente em sala de aula. Como nos chama atenção a **P.A. Eloisa**,

Educação inclusiva abrange e tem uma visão muito mais ampla do que apenas inclusão. Inclusão por inclusão é deixar a criança dentro da sala de aula. Mas a educação inclusiva, a meu ver, tem que ser integradora. A criança tem que estar incluída dentro da sala, a sala tem que integrar o processo de ensino e aprendizagem e isso não pode ficar à parte dela, tem que garantir também que eles aprendam, não sejam só figurantes (**P.A. Eloisa** - *Escola Sul*, entrevista concedida à autora).

Apesar de concordarmos com a colocação da P.A, chamamos atenção para alguns termos utilizados, como “integração” e “integradora” visto que essas palavras são carregadas de sentido no que se refere à educação de pessoas com deficiência, sobretudo quando tratamos do processo de ensino e aprendizagem. São terminologias que carregam sentidos que devem ser superados, pois coloca em risco conquistas alcançadas ao longo das lutas pelo direito de todos a educação, quando houve o entendimento que as instituições deveriam promover transformações em suas práticas e atender às especificidades das pessoas, garantido assim o seu pleno desenvolvimento.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, Carvalho (2013) ressalta que o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência é um dos grandes desafios da educação e que quando negligenciado ele pode representar mais um fator de exclusão. Segundo a autora, “teoricamente são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e também aqueles que,

mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos” (CARVALHO, 2013, p. 70) .

Apesar de alguns equívocos quanto ao uso de terminologias presentes no paradigma da integração, as reflexões feitas pelas participantes da pesquisa se aproximam dos princípios norteadores do paradigma da inclusão, tanto no que se refere à participação plena dos alunos com deficiência na escola, quanto no que tange a garantia da educação como direito fundamental para todos, respeitando-se a diversidade presente na sociedade.

Seguido a essa reflexão acerca de como as P.A. percebem a educação dos alunos com deficiência, vimos que seria importante, também, conhecer como elas percebem os discursos presentes nos documentos normativos que significam suas ações junto aos alunos com deficiência. Como já havíamos sinalizado nas análises sobre as práticas dos P.A. dentro e fora da sala de aula, existem lacunas nos documentos que tratam de suas funções (Normativa nº 03/2015 e Edital nº1/2015) que dão margem a desvios nas atuações das profissionais. Nesse sentido, ao ouvi-las, vimos que os conflitos existentes entre as funções que são de sua responsabilidade e as tarefas que fazem pelo compromisso com a educação inclusiva, ou seja, entre as tarefas de suporte pedagógico aos estudantes e o auxílio ao cuidado com eles, também são fruto de imprecisões nas normativas da rede municipal de ensino de Recife.

A fim de melhor conhecer essa realidade, organizamos as falas das P.A. conforme o cargo que exercem - Estagiárias de Apoio e AADEE. Essa opção é decorrente do fato das práticas observadas terem nos revelado que apesar das diferenças de carga horária, de nomenclatura e de vínculo empregatício, as P.A. exercem funções equivalentes, mesmo que o documento da PCR, Normativa nº 03/2015 dê ênfase ao papel do Estagiário como mediador de aprendizagem, contribuindo para o suporte pedagógico aos estudantes, e o Edital nº1/2015 determine que os AADEE atuem como profissional que deve promover a autonomia dos estudantes nas tarefas ligadas aos cuidados pessoais. Sobre as funções que exercem, as Estagiárias de apoio evidenciam as seguintes funções:

**Eu fui contratada para auxiliar Arthur nas tarefas da escola e na limpeza dele.** Por exemplo, às vezes ele faz

cocô e eu limpo, às vezes ele vomita. Essa semana mesmo ele vomitou, eu tive que limpá-lo. E eu o auxílio assim: na limpeza, na higiene e na educação dele, nas tarefas diárias (**P.A. Carol** - *Escola Oeste*, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

A minha **função seria, única e exclusivamente, acompanhar e incluí-lo em sala**. É o que está determinado, haja vista que **quem pode acompanhar uma criança especial é uma pessoa totalmente leiga. Que está no ensino médio** etc. Minha função é acompanhar única e exclusivamente, mas eu achei e tenho certeza de que poderia fazer mais e comecei a fazer. Para isso, eu já tinha conhecimentos teóricos de sala de aula do curso de psicopedagogia institucional, mas eu fui além, para auxiliar a aprendizagem dele (**P.A. Eloisa** - *Escola Sul*, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

Como podemos observar, apesar de serem contratadas sob orientação do mesmo texto legal, as Estagiárias de Apoio concebem suas funções de forma diferente. A **P.A. Carol** lista as atividades de auxílio ao aluno com deficiência que ela acompanha, destacando aquelas que são ligadas a limpeza e higiene dele, mencionando por fim que também o auxilia “nas tarefas diárias”. Ressaltamos que os documentos normativos, como a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a própria instrução normativa nº 03/2015 da Rede Municipal de Ensino, deixam em aberto quais atividades podem ser desenvolvidas utilizando os termos “outras atividades” ou “atividades correlatas”, o que tem levado elas, em diversos momentos, a elaborar e realizar atividades pedagógicas sem o auxílio da professora regente.

A **P.A. Eloisa**, por sua vez, compreende que foi contratada apenas para acompanhar e incluir o aluno em sala de aula e que o suporte pedagógico ao estudante não é função do seu cargo, uma vez que não há exigências de formação acadêmica para ser Estagiário Apoio, podendo esta função ser desempenhada por alunos do Ensino Médio. Como ela chama a nossa atenção, são os conhecimentos teóricos que ela possui do campo da educação que ajudam a P.A. no auxílio à aprendizagem do estudante. Em sua concepção, isso é ir além do previsto para sua função, muito embora o papel do Estagiários de Apoio na Rede Municipal de Ensino do Recife seja de mediador na

aprendizagem dos estudantes com deficiência, mesmo sem as especificações desse tipo de trabalho, como já apontamos acima.

Os relatos das estagiárias nos levam aos seguintes questionamentos: como as P.A. podem oferecer um suporte pedagógico de qualidade sem que haja a exigência de formação acadêmica mínima para o exercício da função? Ou, na falta de formação inicial que contribua para o trabalho junto aos estudantes com deficiência, como garantir a elas formações em serviço que favoreçam o processo de inclusão escolar? Para Martins (2011), tanto os documentos nacionais como os municipais não avançam nas atribuições a serem desenvolvidas por esses profissionais no sistema público de ensino. Segundo a autora,

O profissional de apoio embora seja uma das estratégias, senão a única em alguns municípios, para o atendimento aos sujeitos da Educação Especial nas classes regulares em seu processo de escolarização, não se constitui como foco das proposições políticas, conforme pode ser observado nos documentos orientadores e normativos que tratam sobre a “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” no Brasil. Já o embate presente nos documentos das redes municipais relativo às atribuições dos profissionais de apoio se refletem no trabalho desenvolvido quanto ao desempenho de suas funções, voltadas aos aspectos pedagógicos ou às atividades de cuidado (monitoria) (MARTINS, 2011, p. 148).

No caso dos AADEE, vimos que há uma falta de preocupação da Prefeitura da Cidade de Recife com relação à definição das funções do P.A. voltadas ao aluno com deficiência, pois mesmo após quatro anos da realização do concurso público para admissão de AADEE, a PCR não disponibilizou nenhum documento normativo para sua prática, sendo ainda o Edital nº1/2015, do processo seletivo o principal texto orientativo utilizado pela rede de ensino, pelas escolas e, nestas, os docentes, os gestores e os AADEE. Diante do exposto, apresentamos a definição dada pelas participantes no que diz respeito a suas atribuições:

Para servir de apoio em **todas** as atividades que a criança

com necessidades especiais precisa dentro da escola. [...] A diferença é que **a gente não tem a obrigação de ficar auxiliando o professor em sala de aula**. Eles (os estagiários) têm a obrigação de auxiliar o professor na sala de aula e auxiliar também o pedagógico com os alunos. Eu acho que o contrato é mais isso, mas na vida real eles têm bem mais desvio de função do que a gente (**P.A. Aline - Escola Oeste**, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

Então, eu **meu cargo tem a responsabilidade de prestar os cuidados aos alunos com deficiência**. Tipo, ajudar, **auxiliar nas tarefas que ele não consegue desenvolver sozinho, se locomover na escola, comer, ir ao banheiro**, essas coisas. Pelo menos era pra ser isso (**P.A. Maria - Escola Sul**, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

O Edital nº1, de 11 de junho de 2015, lista diversas atribuições que são de responsabilidade do AADEE, a maioria dessas são ligadas aos cuidados pessoais dos estudantes com deficiência. Percebemos através das observações que os AADEE também ofertam suporte pedagógico aos estudantes que acompanham.

Entretanto, através dos discursos acima, percebemos que elas compreendem que esse suporte não é de sua responsabilidade. A **P.A. Aline**, da *Escola Oeste* ainda complementa que esse suporte é de obrigação dos Estagiários, sendo essa a principal diferença entre os cargos.

As indefinições e ausências de textos orientadores às práticas dos P.A. (Estagiários de Apoio e AADEE) acabam fazendo com que a própria equipe escolar defina o que cada P.A. vai fazer, induzindo-os a executar tarefas que fogem do contrato estabelecido. Passar a tutela das atividades pedagógicas a estudantes em formação é uma visão equivocada da escola, ainda que com os docentes e gestores façam essa transferência com base nas normativas da Rede Municipal de Ensino do Recife. Como nos chama atenção Lopes (2018, p. 137), “No caso dos estagiários, é necessário que fique claro que se trata de um aprendiz que está em formação e seria um equívoco exigir que o estudante orientasse um profissional formado”.

Outro aspecto importante destacado pelas P.A. que está relacionado à necessidade de definição do trabalho dos P.A. é a inserção crescente desses

profissionais na rede de ensino de Recife para atender às demandas de alunos com deficiência. A **P.A. Aline/AADEE** da *Escola Oeste* reconhece a importância do seu trabalho para viabilizar a inclusão, tendo em vista que a escola tem um número expressivo de alunos com deficiência matriculados. Contudo, o quantitativo de alunos que necessita do apoio de P.A. em sala de aula é elevado, o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem com qualidade para todos. Sua angústia é não conseguir vislumbrar qual seria a melhor forma de estabelecer essa rede de apoio necessária ao atendimento aos alunos com deficiência.

Realmente, tem uns alunos que precisam de um apoio maior. Aqui na escola é bem diferente. Tem salas que tem mais de um apoio, tem alunos que as professoras acham que precisam, mas não tem. Eu acho isso tão complicado, porque tem uns que realmente precisam, mas a gente fica pensando que vai superlotar a sala cada vez mais se cada um tiver um apoio [...] Eu não sei qual seria a solução não, tanto de manhã como de tarde, tem uns alunos que precisam de um atendimento diferenciado, uns precisam de mais cuidados pessoais, outros de mais apoio nas tarefas, se for separar os “tipos” de apoio vai ficar cada um com um apoio e vai ter mais apoio que aluno. Eu não sei como lidar. Aí dizem que querem colocar um AEE e um apoio, aí a sala vai ficar cada vez mais cheio de gente, dizem que não vai ter mais estagiário, não sei como vai ser isso (**P.A. Aline** - *Escola Oeste*, entrevista concedida à autora).

Corroborando com as inquietações da AADEE, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) nos dizem que os documentos que orientam a organização e oferta dos serviços para o público-alvo da educação especial revelam uma variedade de estratégias que são necessárias para atender à crescente demanda desse alunado, mas alertam ao fato que “[...] É preciso ter a clareza do papel de cada ser envolvido para que não aconteçam esquivas em relação às responsabilidades de cada um perante os novos desafios da inclusão escolar” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 42).

Reiteramos, mais uma vez, a necessidade urgente da Rede Municipal de Ensino do Recife apresentar, em sua política de ensino, um texto orientativo que defina as funções, pré-requisitos, garantia de formação, dentre outros elementos que regulamentem o cargo de P.A. dentro da rede de serviços de apoio à

escolarização dos alunos com deficiência. Além disso, ao mencionar a expressão “tipos de apoio”, a **P.A. Aline** nos leva a refletir sobre a possibilidade de unificar o serviço dos Estagiários de Apoio e dos AADEE, tendo em vista que no cotidiano escolar eles executam, concomitantemente, as atividades ligadas aos cuidados e suporte pedagógico, ainda que desviadas de suas funções, ou sem uma formação mínima necessária para prestar um serviço mais especializado aos estudantes com deficiência.

As P.A. nos revelam ainda como elas percebem as contribuições e os obstáculos presentes no desenvolvimento de suas práticas no contexto escolar. Essas reflexões sobre suas ações podem trazer elementos importantes para a (re)construção do texto orientativo da rede de ensino de Recife com relação às práticas desses profissionais, de modo a garantir, conforme previsto no Art. 28, Inciso II da LBI/2015,

[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015, p. 6).

O primeiro sentido mencionado pelas participantes à sua prática é de trabalho imprescindível na escola para a inclusão de alunos com deficiência, de modo a contribuir tanto no acesso como na permanência deles na instituição responsável pela sua escolarização e que possui como meta a formação social de todos. Como destaca a **P.A. Carol**/Estagiária de Apoio da *Escola Oeste*,

Arthur era uma criança que não socializava, não falava com ninguém, não brincava, não ficava em fila. Ele simplesmente só queria estar correndo, brincando, não tinha regras e eu o socializei, ensinei a falar bom dia, obrigada, pedir com licença, ficar na fila. Eu estou aprendendo muito com ele, porque dá para ver que o meu método com ele é assim: quando ele faz uma coisa certa, eu parableno, dou uma bala, um chocolate e ele foi aprendendo que se ele fizer uma coisa boa ele vai ganhar alguma coisa e que se não fizer, não vai ganhar nada (**P.A. Carol** - *Escola Oeste*, entrevista concedida à autora).

Para a **P.A. Carol**, seu trabalho foi imprescindível na formação de Arthur, uma vez que contribuiu para a socialização do aluno, estimulando-o na interação com outras pessoas na escola, bem como na sua participação em atividades sociais presentes na escola. Para Mousinho et al (2010) o estímulo à socialização e interação é uma demanda que alguns alunos podem apresentar e sobre a qual o trabalho de um P.A. pode incidir. Para as autoras, o trabalho desses profissionais diante de alunos que necessitam de incentivo para a socialização significa “proporcionar segurança e confiança nas relações adulto/criança. Um bom engajamento afetivo abre as portas para interação” (MOUSINHO et al, 2010, p. 99).

A presença de P.A. nas escolas, sobretudo dentro da sala de aula regular, representa um suporte importante para o trabalho dos professores junto aos alunos com deficiência, contribuindo também para o desenvolvimento da autonomia deles. As **P.A. Maria e Aline**, ambas AADEE, entendem que o trabalho que elas desenvolvem favorece a inclusão, tendo em vista que

[...] sem um apoio não tem como, o professor não consegue dar conta de seus alunos que têm necessidades especiais, que têm deficiência. Tem aluno que a gente não consegue nem piscar os olhos [...] Seria impossível fazer qualquer atividade se não tivesse um apoio **o tempo todo do lado** (**P.A. Aline** - *Escola Oeste*, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

Na teoria, eu acho que é importante também. A escola não lida muito com essas questões pedagógicas, o cuidado faz parte. E aí, por exemplo, você está ajudando uma criança a se alimentar [...] até para ser o pontapé inicial, que foi o que aconteceu comigo e com Alice, para desenvolver a autonomia dela é importante. Na prática, mais importante ainda. Eu acho que se com a gente é essa dificuldade toda, sem a gente não tinha. Não estou dizendo que a gente é peça fundamental, mas é uma peça-chave, entende? (**P.A. Maria**- *Escola Sul*, entrevista concedida à autora).

O depoimento da **P.A. Aline** se alinha aos estudos de Albuquerque (2014, p. 285) quando ela nos diz que “a presença do apoio facilita a realização do trabalho do professor que, sozinho, não teria condições de atender os alunos com deficiência e, também, os ditos normais, de forma eficiente”. Já a fala da **P.A. Maria** destaca como o trabalho desenvolvido por ela pode contribuir para a autonomia da aluna que

auxilia, a partir da realização de atividades da vida diária, como é o caso da alimentação e de questões pedagógicas. A promoção da autonomia deve ser um dos principais pilares do trabalho do P.A. Segundo Klug e Backes (2015), os profissionais de apoio vão criando vínculos e procurando formas para que os alunos com deficiência possam vivenciar experiências que contribuam para sua autonomia.

Ao ouvir a Estagiária de Apoio, a **P.A. Eloísa** entende que o seu trabalho contribui, em meio à um ambiente de exclusões, como a sala de aula, para impulsionar o processo de ensino e aprendizagem do aluno que auxilia, criando possibilidades para que ele se desenvolva, vide o depoimento abaixo:

Eu vou além de ser um simples apoio. Quando eu cheguei aqui, me vi diante de um desafio em que eu fui orientada única e exclusivamente para manter a criança dentro de sala. Então, vamos manter a criança dentro da sala. A criança não pode ficar rodando pelo colégio. Aí eu achei muito pouco, mesmo como profissional de apoio para educação, eu achei muito pouco estar diante de uma criança especial e só ver as negativas dela. É muito triste isso, temos que ter um olhar de possibilidade para criança especial. Ela tem possibilidades, ela pode avançar e sair daquele lugar que ela está de criança que não sabe nada, que as pessoas ignoram dentro de sala. Só tem negativas. “não, não, não, não”. Eu vou para as possibilidades. Ela tem possibilidades, possibilidades de avançar, de aprender mais, de acessar conteúdos, se desenvolver (**P.A. Eloísa** – *Escola Sul*, entrevista concedida à autora).

Nessa direção, a concepção da prática do P.A. apontado pela Estagiária de Apoio **Eloísa** se alinha com o estudo desenvolvido por Macedo (2016, p. 53) que reforça a contribuição do P.A. no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência (em seu estudo mediador), quando ele nos diz que “o mediador atua como facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem e, ativamente, colabora para que o aluno acompanhado se desenvolva com a garantia de uma educação que leva em consideração as suas necessidades”.

Além dos elementos acima apresentados como contribuições da prática dos P.A. na educação dos alunos com deficiência, e que entendemos serem relevantes para a (re)construção de textos orientativos da Rede Municipal de Ensino de Recife que venham fortalecer as práticas inclusivas nas escolas, destacamos ainda a questão da escola enquanto espaço de formação dos profissionais que nela

trabalham. As P.A. entendem que o trabalho que desenvolvem contribui para o crescimento profissional delas, o que fortalece a sua identificação com a área da educação, a partir das vivências com os alunos e docentes, bem como possibilita a ampliação de seus conhecimentos e entendimento sobre as pessoas com deficiência, aproximando suas representações de valores inclusivos, o que favorece o processo educativo. Essas contribuições ficam claras nas falas das Estagiárias de Apoio e das AADEE a seguir:

Contribui bastante, porque eu **estou aprendendo muito com Arthur** e não só com ele, mas **também com a professora** que é ótima na sala, vejo o que ela faz pra me espelhar, **aprendo com outros estagiários** e no dia a dia com Arthur. Ele é uma criança muito feliz, está sempre feliz. Às vezes eu chego triste, cansada e a felicidade dele é tão grande que eu aprendo mais com ele do que ele comigo (**P.A. Carol**/Estagiária de Apoio - *Escola Oeste*, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

No aprendizado, muito. Eu fui professora primária desde os 14 anos de idade. Vim de colégio interno, de freiras. Quando eu terminei o ginásio eu passei a ser professora da educação infantil, para ensinar, bem tradicional mesmo. Já dei muitas aulas de reforço, nunca fui funcionária pública. Sempre fui funcionária privada, muitas vezes autônoma. Então, **essa experiência está sendo para mim muito enriquecedora. Eu estou conhecendo aqui, mesmo não sendo acompanhante eu consigo ver, analisar, perceber as especificidades das crianças especiais. Cada uma.** Veja por que isso aqui me ajuda muito: se Walter não vier, eu vou para outra sala onde tiver uma criança especial para eu acompanhar. E eu, no momento que estou ali, integro ela. Então, isso é muito enriquecedor. Eu estou com uma visão muito diferente sobre a criança especial. A criança especial é **uma criança que tem possibilidades. Eu não vou vê-la nunca pela negatividade** (**P.A. Eloísa**/Estagiária de Apoio - *Escola Sul*, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

Eu falei que **entrei pela estabilidade, mas, quando eu entrei, eu vi que eu gosto de ficar em sala de aula.** O contato com os alunos que acompanho me fez até... **pensei em trabalhar, estudar mais sobre isso**, só que eu acho que não temos reconhecimento nenhum da prefeitura, nem de próprios profissionais daqui. Às vezes tem, mas eu gosto quando eu vejo os alunos que do ano passado para cá já avançaram muito. Você pode pensar que não, mas avançou muito. Eu gosto muito de ver os alunos, eles pedem ajuda pra gente (**P.A. Aline**/ AADEE - *Escola Oeste*, entrevista

concedida à autora, grifo nosso).

Em tudo, **eu acho que a gente aprende a ter um olhar diferenciado da vida**, né? Eu aprendi muito isso. Vou falar por Alice que está aqui inclusive, quando a vi comendo munguzá sozinha pela primeira vez eu percebi que eu não tinha nada, que meus problemas... De ver assim, de acreditar na gente mesmo, que a gente é capaz de fazer alguma coisa. **Eu acredito muito nela. Eu digo a ela: “você vai ter um futuro brilhante!”** (P.A. Maria/AADEE - *Escola Sul*, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

Ao discutir sobre os saberes necessários à prática educativa, Freire (1996) evidencia a importância de reconhecermos a relação de troca mútua entre discentes e docentes, onde quem ensina também aprende. De acordo com o autor, “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 24). Pelas falas das P.A., vemos que as atividades que desenvolvem junto aos alunos contribuem para seu aprendizado enquanto futuras docentes são experiências valiosas para sua formação profissional.

Reconhecemos que as vivências profissionais podem ser promotoras de mudanças nas nossas percepções sobre as potencialidades dos educandos no desenvolvimento de práticas educativas. Esse pressuposto nos orientou na escolha do tema de pesquisa sobre a prática de profissionais de apoio, a partir das reflexões advindas do nosso trabalho junto aos alunos com deficiência. Araújo (2016) em seus estudos reforça que as experiências pessoais e acadêmicas com as pessoas com deficiência é capaz de transformar representações ligadas a conceitos de incapacidades e limitações em outras relacionadas a princípios inclusivos, como o respeito à diversidade e o direito à educação.

Com relação aos obstáculos elencados pelas P.A., do mesmo modo que os elementos contributivos acima indicados colaboram para a orientação de políticas voltadas para a constituição de escolas inclusivas, com práticas inclusivas, os obstáculos também seguem na mesma direção, uma vez que reproduzem o debate sobre o sucateamento da educação pública brasileira. Um importante aspecto a ser considerado quando falamos desse assunto é a

desvalorização profissional da área educacional, revelando a forma como os sistemas de ensino compreendem a importância de cada função no contexto escolar, criando hierarquias entre as funções, gerando sentimento de indignação e desmotivação. Ao observamos o dia-a-dia das P.A. não há dúvidas que essas profissionais deveriam ser melhor remuneradas diante do volume e da responsabilidade do trabalho que executam.

No Recife, os Estagiários de Apoio são contratados através do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), com uma carga horária de 20 horas semanais e são remunerados com R\$ 350,00, nos casos de estudantes ligados a instituições de Ensino Superior. Para aqueles estagiários que estão cursando o Ensino Médio a remuneração cai para R\$ 280,00. Ambos recebem R\$ 77,00 de auxílio transporte. O regime de contratação obedece a Lei Federal nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, assegurando, entre outras coisas, o direito a recesso remunerado e a redução de carga horária nos períodos de avaliação na instituição de ensino que estuda.

O tempo de vigência do contrato de um Estagiário é de 01 (um) ano, sendo possível prorrogar por mais 01 (um) ano, por isso identificamos na realização do nosso questionário que a maioria dos estagiários não chegavam a mais de um ano de atuação na função. Segundo a **P.A. Eloisa**, o valor da remuneração é algo que desmotiva os estagiários, pois sinaliza uma falta de reconhecimento do trabalho por elas exercido:

Com certeza eu não estou aqui pelo valor, porque o valor é irrisório. O dinheiro que eu recebo aqui é 427 reais, que eu gasto em livro. Eu saio lisa, compro livros. **É muito pouco para as coisas que a gente faz**, por isso sobra vaga, **pouquíssimas pessoas querem trabalhar com criança especial pra ganhar isso (P.A. Eloisa/Estagiária de Apoio - Escola Oeste, entrevista concedida à autora, grifo nosso).**

A remuneração de um AADEE é de R\$ 1.750,00 para trabalhar por 40 horas semanais. Esse valor é acrescido de vale-alimentação e de uma gratificação de apoio ao magistério no valor de R\$100,00. Se fizermos uma comparação com o número de Estagiários (*Escola Oeste + Escola Sul = 29*) e de AADEE (*Escola Oeste + Escola Sul = 10*) e suas respectivas remunerações, podemos

comprovar a preocupação da PCR em ter um baixo custo com esses profissionais, pois apesar dos AADEE trabalharem o dobro da carga horária de um estagiário, o número de estagiários é três vezes maior, aproximadamente, e recebem menos que um terço do que recebe um AADEE. A **P.A. Maria/AADEE** disserta sobre essa relação entre suas remunerações e a profissão dos professores, ressaltando o papel relevante do AADEE em sala de aula:

Hoje se dissesse assim “você queria assumir uma **sala de aula?**” **Financeiramente** falando, sim, porque **o cargo da gente não é bom nesse sentido**, entende? **E a gente trabalha tanto quanto eles**. Mas eu amo o que eu faço, então eu sempre me identifiquei com esse concurso (**P.A. Maria/AADEE - Escola Sul**, entrevista concedida à autora, grifo nosso).

É importante haver uma política de carreira para os P.A. que reconheça e valorize o profissional na educação, considerando que existe um crescente número de pessoas com deficiência ingressando em nossas escolas, como por exemplo, as crianças com microcefalia, vítimas do Zika Vírus em 2017. Só em Pernambuco foram 646 casos<sup>6</sup>. Como ressalta **P.A. Carol/Estagiária de Apoio – Escola Oeste**,

Eu vejo que, não só eu, mas os outros estagiários **somos uma peça importante. Era isso que a escola deveria visar**, porque ainda **há uma hierarquia muito grande entre professor e estagiário**. É difícil um professor que trate bem o estagiário. Não sei se eles acham que a gente está ali para tomar o lugar deles no futuro ou se é, simplesmente, pela hierarquia mesmo, mas é difícil ter um professor que trate bem. Aqui mesmo na escola são um ou dois professores que dão bom dia ao estagiário. O resto, nenhum dá bom dia. **Para ser pessoas que trabalham na educação eu acho isso ridículo** (**P.A. Carol/Estagiária de Apoio – Escola Oeste**, entrevista concedida à autora, grifo nosso)

No contexto político atual de retrocessos no que diz respeito aos direitos trabalhistas e ao reconhecimento da importância da educação para a sociedade,

---

<sup>6</sup> Secretaria da Saúde do Governo de Pernambuco. Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3086>. Acesso em: 30/07/2019.

no que concerne aos P.A., abrem-se brechas para os desvios de funções e as restrições na formação inicial e continuada dos profissionais. Há de se considerar também a alta rotatividade, considerando o tempo de contratação dos Estagiários, ou os baixos salários, que levariam à desistência da carreira.

Diante do exposto, as falas das P.A. acerca do trabalho que desenvolvem passam pelo conceito de inclusão escolar como processo que visa garantir o acesso e a permanência dos estudantes com respeito à diversidade, oportunidade de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e promovendo a autonomia dos estudantes com deficiência para a realização das atividades dentro da escola. Elas sinalizam o desejo de construir conhecimentos relacionados a esse campo do conhecimento, embora isso venha ocorrendo a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar e não de iniciativas da Rede Municipal de Ensino de Recife. O desejo é grande para ter oportunidades de aprendizado e crescimento profissional que esta atividade lhes proporciona. Contudo, chamam nossa atenção para a superação de barreiras com relação ao apoio da gestão da escola, baixa remuneração financeira, limites da formação inicial e continuada, desvios de função e rotatividade, o que dificulta a educação dos alunos com deficiência e a constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Ao nosso ver, esses elementos podem contribuir para a estruturação de uma política de descaso da PCR com a educação do município.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir do interesse pela inserção de profissionais de apoio no contexto do atendimento aos alunos com deficiência em escolas da rede pública de ensino. Considerando nossas experiências pessoais e acadêmicas no que toca o debate da inclusão escolar e os contributos de outras investigações desenvolvidas pelo país sobre essa temática compreendemos a importância de nos debruçarmos sobre a prática desses profissionais no ambiente escolar.

Diante disso, o nosso estudo se comprometeu a caracterizar a prática de profissionais de apoio a alunos com deficiência em duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife que foram referenciadas por professores do AEE pelo trabalho desenvolvido junto a esses alunos. Por conseguinte, buscamos conhecer as práticas desenvolvidas na escola para o atendimento a esse alunado e as concepções desses profissionais acerca do trabalho que executam. Nessa direção, fomos movidos pela crença que a presença desse profissional trabalhando em uma perspectiva de colaboração com os outros profissionais da escola e orientados por princípios inclusivos podem contribuir para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, tendo em vista que muitos alunos precisarão de suporte complementar para vivenciar o espaço escolar com autonomia e respeito. A partir desse pressuposto, nos colocamos a seguinte questão de pesquisa: como como as práticas dos profissionais de apoio tem se caracterizado nas escolas?

Buscando embasar teoricamente a temática proposta para a investigação, nos apoiamos em estudos que dissertam sobre a inclusão de alunos com deficiência, ampliando o debate para as especificidades da prática pedagógica inclusiva e da prática de profissionais de apoio a alunos com deficiência. Durante as discussões também apresentamos as determinações legais acerca do atendimento aos alunos com deficiência. Os estudos que nortearam nossa pesquisa foram determinantes para compreendermos quais princípios direcionam a prática das escolas campo de pesquisa, bem como a prática de profissionais de apoio nesse contexto.

Nas escolas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa, aplicamos um questionário para definir os profissionais de apoio que seriam sujeitos de nossa pesquisa a partir dos seguintes critérios pré-estabelecidos: ter o maior tempo de atuação nas escolas e aceitar participar da pesquisa. Após aplicação de um questionário que nos permitiu conhecer o perfil dos profissionais de apoio, agregamos como critério a aceitação do professor da sala de aula regular tendo em vista que esse profissional permanece a maior parte do turno letivo dentro de sala de aula com aluno que auxilia.

As respostas provenientes do questionário nos revelaram que muitos P.A. na função de estagiários de apoio estão cursando o ensino médio, muitos em programas de correção de fluxo e sequer souberam responder qual a deficiência apresentada pelo aluno no qual presta suporte. Junto a isso, os AADEE também não estão ligados a formações na área educacional. Esse fato fez com que considerássemos a formação inicial dos P.A. como critério de definição dos sujeitos, sendo escolhidos os que estavam matriculados ou formados na área de educação ou áreas afins.

Adotamos essa posição por acreditarmos que mesmo que ela não revele a realidade das escolas municipais do Recife, já que os dados fornecidos pela Rede Municipal de Ensino do Recife nos mostraram que a presença desses profissionais é notória, tendo mais de 1.200 estagiários de apoio, sendo que, destes, mais de 800 estão cursando o ensino médio, tínhamos um propósito de investigar práticas pedagógicas mais próximas dos princípios inclusivos, sendo a falta de critério para formação inicial dos profissionais um forte indício de precarização dessa função.

Para identificar as práticas desenvolvidas na escola para o atendimento aos alunos com deficiência realizamos 40 horas de observação livre do cotidiano das escolas, sendo 20 horas de cada instituição. Essa etapa nos permitiu conhecer que as estruturas físicas das escolas diferem, a *Escola Oeste* contando com uma infraestrutura de qualidade para todos os alunos, sendo um dos principais motivos do investimento nessa unidade de ensino o fato da mesma ser a escola com maior quantitativo de alunos com deficiência da rede, enquanto a *Escola Sul* apresenta um espaço físico precarizado, apesar da acessibilidade

arquitetônica.

Sobre os serviços e ações que promove para o atendimento aos alunos com deficiência, elencamos como serviços de apoio à escolarização de alunos com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como os P.A., aqui formados pelos Estagiários e Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEE). Percebemos que em ambas as escolas as relações pedagógicas que buscam a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas se dão prioritariamente pelas mãos dos professores do AEE, revelando a centralidade desse serviço nas instituições campo de pesquisa em discrepância com nosso posicionamento sobre prática pedagógica inclusiva, que se estrutura a partir da colaboração e ação de todos os profissionais. Desse modo, chegamos à conclusão que a referência de “escola inclusiva” dada a essas instituições é relacionada à identidade do professor que está à frente do AEE e não pela prática desenvolvida no interior das unidades de ensino.

Após o estabelecimento dos critérios de escolha dos P.A., chegamos à quatro P.A. que foram observados por 25 horas, cada um. Depois de observarmos a prática desses profissionais, realizamos entrevistas com os sujeitos na busca de aprendermos suas concepções sobre o trabalho desenvolvido. Denominamos por **Carol e Aline**, as P.A. da *Escola Oeste* e **Maria e Eloisa**, as P.A. da *Escola Sul* e discutimos como se caracterizavam suas práticas dentro e fora de sala de aula quanto à escolarização de alunos com deficiência.

As práticas dos profissionais de apoio à escolarização de alunos com deficiência em sala de aula (subseção 4.2.1) se caracterizam pelo protagonismo das P.A., sendo estas por vezes as principais responsáveis pelo estabelecimento da rotina, planejamento e execução de atividades a serem realizadas pelos alunos que auxiliam. Assim, percebemos que há um entendimento coletivo, nas duas escolas, com relação ao pertencimento da P.A. ao aluno acompanhado e que as mesmas auxiliam os alunos no suporte a atividades pedagógicas em sala de aula, indo além dos cuidados pessoais aos estudantes. Ainda dentro do âmbito da sala de aula, identificamos a falta de orientação e apoio da comunidade escolar e da Rede Municipal de Ensino do

Recife quanto à sua atuação, principalmente no que diz respeito à avaliação da deficiência dos alunos, designando P.A. para auxílio individualizado para alunos com poucas limitações e ao planejamento conjunto das atividades a serem realizadas, onde por vezes identificamos as profissionais trabalhando de forma improvisada.

Quanto ao apoio aos professores da sala regular, identificamos práticas diversas nas escolas investigadas. Na *Escola Oeste*, foram mais frequentes os episódios onde as P.A. se posicionaram enquanto facilitadoras no processo de aprendizagem, sem com isso responsabilizar-se isoladamente pelo planejamento das atividades propostas para os alunos, trabalhando em parceria com os professores no trabalho pedagógico com toda a turma. Já na *Escola Oeste*, identificamos práticas pedagógicas tuteladas, (ALBURQUERQUE, 2014) onde a comunidade escolar, principalmente gestores e professores, transferem a responsabilidade com a educação dos alunos com deficiência para as P.A.

As práticas dos profissionais de apoio à escolarização de alunos com deficiência fora da sala de aula (subseção 4.2.2) se caracterizam pelo apoio às atividades da vida diária, como denominamos o apoio à alimentação, higiene e locomoção dos estudantes que não possuem autonomia para realizar tais funções sem suporte das P.A. Entendemos que a presença das participantes são importantes para o auxílio de atividades dessa natureza para que os estudantes possam vivenciar o espaço escolar com igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a figura das P.A. se aproxima da figura de um cuidador, sem com isso impedir o desenvolvimento dos estudantes, se colocando também enquanto promotoras da autonomia.

Identificamos também episódios onde as P.A. auxiliam os estudantes com dificuldades comportamentais, assegurando sobretudo sua integridade física. Acreditamos que a disponibilização de um P.A. para o atendimento individualizado de estudantes que apresentam essa especificidade torna-se indispensável, entretanto, percebemos que isso acaba por condicionar a presença do aluno na escola à presença de um profissional de apoio. Ressaltamos que essas práticas nos alertam para o quanto é importante que esses profissionais conheçam as especificidades dos alunos e que aprendam

como proceder diante de situações adversas, contando, nesses momentos, com o apoio de outros profissionais da escola.

As entrevistas realizadas com as participantes nos permitiram conhecer suas concepções sobre o trabalho que desenvolvem junto aos estudantes com deficiência. Constatamos, através de seus discursos, que as P.A. concebem sua função e atribuições de maneira diferente, transitando entre o suporte pedagógico aos estudantes ou ao auxílio às atividades da vida diária, sendo essas as funções que diferem o trabalho de um estagiário de apoio e o de um AADEE. Essas dúvidas se dão prioritariamente pela inconsistência dos documentos normativos, que não deixam especificado os limites e as possibilidades dos trabalhos desses profissionais no âmbito escolar, revelando a necessidade de reconfigurar o trabalho do profissional de apoio.

As participantes se colocam como peça-chave para o processo de inclusão ao colaborarem com a socialização e apoio no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, aproximando assim sua função a de um facilitador ou motivador. Em contrapartida, elas ressaltam que a atividade que executam contribui para seu crescimento profissional, principalmente para as estagiárias de apoio, enquanto futuras docentes. Sobre os obstáculos enfrentados, compreendemos que os discursos das P.A. dão subsídios para pensarmos na precarização desse trabalho, tendo em vista os desvios de funções, restrições na formação inicial e continuada dos profissionais, a rotatividade, considerando o tempo de contratação dos Estagiários, e os baixos salários que leva a desistência da carreira.

Os resultados analisados nos levam a refletir sobre o compromisso dos sistemas de ensino com a educação de todos alunos, tendo em vista que a prática observada em nossa investigação se assemelha às realidades de outras cidades brasileiras conforme os achados de nossa revisão da literatura sobre esses profissionais. Assim, torna-se indispensável a construção de um referencial regulatório que discuta a presença desses profissionais nas escolas com critérios para contratação e investimento em formação, melhorando assim as condições de trabalho e, principalmente, estabelecendo relações de colaboração entre os profissionais da escola para que esse sujeito se efetive

como um recurso para apoiar os alunos com deficiência, sem que haja transferência de responsabilidade, pois em uma escola inclusiva todos são responsáveis em promover uma educação de qualidade.

Ainda, essa investigação abre possibilidades para novos estudos que amplie a discussão acerca desse profissional em outras realidades, como na educação de jovens e adultos, na educação infantil e no ensino médio, por exemplo, compreendendo também a concepção da comunidade escolar e dos representantes dos sistemas de ensino sobre o trabalho desenvolvido pelos P.A. Espera-se que essa pesquisa contribua para o reconhecimento dos aspectos que caracterizam prática de profissionais de apoio no contexto do atendimento aos alunos com deficiência no contexto local, buscando a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a partir da construção de um referencial que regulamente sua prática e da valorização profissional desses sujeitos

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O.; FERREIRA, W. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007. cap. 1, p. 15-29.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática Pedagógica Inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ALMEIDA, M. A.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; BOER, W. O Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. In: FREITAS, Déborah de B. A. P.; CARDOZO, Sandra M. da S. (Org.). **Inclusão e diferenças: resignificando conceitos e práticas - volume 2**. 1. ed. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014. p. 125-143.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000.

ANACHE, Alexandra Ayach. Avaliação do Desempenho Acadêmico na Educação de Alunos com Deficiência Intelectual. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (org.). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. São Carlos: ABPEE, 2014. v. 1, cap. 13, p. 217-235.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Analisando um Recorte Local das Políticas Brasileiras para a educação inclusiva. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (Org.). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. São Carlos: ABPEE, 2014. v. 1, cap. 3, p. 41-58.

ARAÚJO, Fernanda Maria Agostinho de. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

AZEVEDO, Imira Fonseca de. **Olhares sobre o mediador escolar: um agente social a serviço da inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Ed. Massangana, 2006.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Senado Federal, Centro Gráfico. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de novembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 9 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 13 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)>. Acesso em: 04 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 4 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 10 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Nota técnica SEESP/GAB nº 19/2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2005.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos/SP, 2004.

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva**. Revista @ambienteededucação, v. 1, nº 2. São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

CNE. Resolução CNE/CP nº 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

COSTA, Anália Maria de Fátima. **Atividades Pedagógicas De Inclusão Para O Aluno Com Necessidades Educativas Especiais: Uma Proposta Colaborativa Com Docentes Em Formação**. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2013.

CRIPPA, Rosimere Merotti. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba, 2012.

DUQUE, Luciana Fernandes. **O agente de inclusão escolar no apoio aos alunos com deficiência intelectual: Um estudo em escolas municipais de São Paulo**. Dissertação de Mestrado – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Editora Summus, 2006.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em Silêncio: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, Rejane de Souza. **A Educação Inclusiva no Município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FONSECA, Manuela. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e de grupos. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som (um manual prático)**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIANGRECO, Michael F. One-to-One Paraprofessionals for Students With Disabilities. *In: Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? Intellectual and Developmental Disabilities*. **Revista Intellectual And Developmental Disabilities**, Haworth (EUA), v. 48, n. 1, p. 1-13, fev. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos). p. 67-79.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e atendimento educacional especializado. In: MARTINS, Lucia de Araujo Ramos; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz; PIRES, José (Org.). **Inclusão escolar e social: novos contextos, novos aportes**. Natal: EDUFRN, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012.

KLUG, Sandra Evanida; BACKES, Benicio. **Educação inclusiva: formação e práticas do profissional de apoio em análise**. Anais do XIX Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Trajetórias Escolares e Deficiência:: Reflexões sobre os dados do Censo Escolar. In: VICTOR, Sônia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). **Educação Especial: Políticas e Formação de Professores**. Marília: ABPEE, 2016. v. 1, cap. 2, p. 35-46.

LEAL, Maria Valdicelsia Soares. **Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na Rede pública municipal de ensino de Teresina**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

LEITE, L. P.; OLIVEIRA, A. A. S. Construção de um Sistema Educacional Inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, p. 511-524, 2007.

LEME, Carolina Guerreiro. **Papel do Instrutor Mediador e o Impacto da Tecnologia Assistiva Frente à Inclusão de Alunos com Surdocegueira**. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Norte do Paraná. Londrina, 2015.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

MACEDO, Patrícia Cardoso. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

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

MARIN, Marcia; MARETTI, Márcia. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: **I seminário internacional de inclusão escolar: práticas em**

**diálogos**, Anais eletrônicos, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <[http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin\\_e\\_maretti.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Um Recorte sobre o Atendimento Educacional Especializado no Sistema Municipal de Ensino, Em Natal/RN, sob o olhar de alguns docentes. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (Org.). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, v. 1, cap. 4, p. 59-76. São Carlos: ABPEE, 2014.

MARTINS, Silvia Maria. **O Profissional de Apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica In: MATTOS, C. L. G ; CASTRO, P. A. (Orgs). **Etnografia e Educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Revista Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 ago. 2018

\_\_\_\_\_; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDES JÚNIOR, Edson; TOSTA, Estela Inês Leite. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: **9ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação da Região Sul**, Anais eletrônicos, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped\\_sul\\_2012/anais/](https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/anais/)> Acesso em: 28 fev. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos)

MOUSINHO, R. et al. Mediação Escolar e Inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 7, n. 82, 2010.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades**. São Paulo, 1996. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_qualitativa\\_caracteristicas\\_usos\\_e\\_possibilidades.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2017.

NUNES, L. R. et al. A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do rio de janeiro. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. (Org.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Keila Souza. **A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

ORIÁ, Rafaela Lima Batista. **Formação dos profissionais de apoio da educação especial pela Gamificação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Saúde) - Centro Universitário Christus. Fortaleza, 2017.

PERNAMBUCO, Ministério Público do Estado de. **Educação inclusiva: marcos legais e perspectivas para implementação**. 2. ed. Recife: Procuradoria-Geral de Justiça, 2019. Orientação aos Promotores de Justiça para Atuação no Direito à Educação Inclusiva.

PRIETO, Rosângela Gvioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gvioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Editora Summus, 2006.

PORTALETTE, Vania Fernanda Gulart. **Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Collaborative teaching as a strategy continued formation of teachers to promote school inclusion**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RECIFE, Prefeitura do. **Edital nº 01**, de 11 de junho de 2015. Estabelece as normas relativas à realização do Concurso Público para 500 (quinhentas) vagas para o cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial – AADEE, de Nível Médio. Disponível em:

<[http://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/edital\\_concurso\\_aadee.pdf](http://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/edital_concurso_aadee.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política de Ensino da Rede Municipal de Recife - Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares**. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Juventude e Qualificação Profissional. **Instrução normativa nº 03**, de 08 de janeiro de 2016. Regulamenta os procedimentos de manutenção de bolsas e de emissão de Termos Aditivos ou de Adesão do Prouni Recife. Disponível em <[http://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/instrucao\\_normativa\\_n\\_01\\_termo\\_aditivo\\_e\\_adesao\\_das\\_bolsas\\_-\\_prouni\\_recife.pdf](http://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/instrucao_normativa_n_01_termo_aditivo_e_adesao_das_bolsas_-_prouni_recife.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Questionário. *In*: \_\_\_\_\_ **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. rev. São Paulo: Atlas, 2008. p. 189-207.

SALES, Claudemir. F. **O estágio e a política de formação do educador: um estudo a partir de Programas e projetos da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

SANTOS, Antonio Raimundo. Natureza teórico-prática da pesquisa científica. *In*: \_\_\_\_\_. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

SANTOS. Dionei Alves. **As percepções dos agentes de apoio em educação especial sobre a inclusão escolar no ensino regular**. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2017.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Do direito à educação. *In*: SETÚBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (Org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. *In*: \_\_\_\_\_; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MELO, Sandra Cordeiro de (org.). **Inclusão em Educação: Diferentes Interfaces**. Curitiba: CRV, 2009. cap. 1, p. 9-21.

\_\_\_\_\_; SANTIAGO, Mylene Cristina; MELO, Sandra Cordeiro de. Atendimento Educacional Especializado no Rio de Janeiro: Políticas de Inclusão e Formação de Professores. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (Org.). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, v. 1, cap. 5, p. 77-90. São Carlos: ABPEE, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ªed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SERRA, D. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão - nº 13.146/2015. **Revista eletrônica da UERJ**, Rio de Janeiro, v.17. n. 1 p. 27-35, jan./fev. 2017.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n. 1, maio 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>>. Acesso em: 28 maio 2019.

SILVA, Gisele Eduardo de Oliveira. **O papel do educador social voluntário no processo de inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de. **Mediação Escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

SIQUEIRA, Maria Leandra de; XAVIER, Sheyla Alves; ARAÚJO, Clarissa Martins. **A prática pedagógica na escola no atendimento às crianças com deficiência – o papel do acompanhante na educação desse alunado**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SOBRINHO et al. Espaço e Serviços de Apoio à Escolarização de Estudantes com Deficiência- Desafios e Perspectivas. In: VICTOR, Sônia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). **Educação Especial: Políticas e Formação de Professores**. Marília: ABPEE, 2016. v. 1, cap. 5, p. 79-98.

SOUZA, A. C. et al. A inclusão escolar no município de Paraíba (MS): **Reflexões sobre a Atuação profissional do monitor de alunos com deficiência**. Paraíba, 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1467>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SOUZA, João Francisco de. **E a Filosofia da Educação: quê?? A Reflexão filosófica na Educação como um Saber Pedagógico**. Recife: NUPEP – UFPE. Edições Bagaço, 2006.

\_\_\_\_\_. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2.ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

TANNUS-VALADAO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 abr. 2019.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

TRIVINÕS, A. N.S. **A pesquisa qualitativa em educação: introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial.** Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 jun 2017.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares. **Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar.** Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

VELTRONE, A. A; MENDES, E.G. Diretrizes e desafios na Formação inicial e continuada de Professores para a inclusão escolar. In: **IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores.** Anais Eletrônicos. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

VICENTE, Bruna Ticiane; BEZERRA, Giovani Ferreira. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214-244, set./dez. 2017.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos numa Perspectiva Colaborativa.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

## APÊNDICE A – OFÍCIO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ilmo(a) Sr (a) Gestor,

Apresento a aluna SHEYLA ALVES XAVIER matriculada no Mestrado do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco.

A referida aluna deverá desenvolver durante dois anos o uma pesquisa no campo da prática pedagógica denominada: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE**. Denominamos de profissionais de apoio os Agentes de Desenvolvimento Educacional Especial (AADEEs) e Estagiários de Apoio.

Entendemos que essa realidade tem sido objeto de grande preocupação dos educadores no processo de ensino- aprendizagem de todas as crianças, em particular, dos alunos com deficiência.

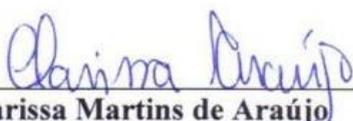
O projeto de pesquisa foi aprovado pela banca de qualificação do projeto de dissertação no dia 04/05/2018, devendo a referida orientanda iniciar a coleta dos

dados para desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, necessitamos de algumas informações desse setor. Completo que fomos encaminhados pela REDE TEIAS, no centro de formação de professores Paulo Freire para acessar as informações abaixo listadas:

- 1) Quantidade de alunos com deficiência matriculados nesta rede de ensino
- 2) Organização dos serviços para os alunos com deficiência (Em números):
  - a. Professores de AEE
  - b. Salas de Recurso Multifuncionais
  - c. Agentes de Desenvolvimento Educacional Especial (AADEEs)
  - d. Estagiários de Apoio
- 3) Lista de 05 de escolas que contenham o maior quantitativo de:
  - a. Alunos com Deficiência
  - b. Estagiários
  - c. AADEEs.

Desde já, agradecemos a colaboração de vossa senhoria, na certeza que compartilhamos do interesse comum em formar novos profissionais para área da educação que estejam qualificados para compreender as necessidades de todos os alunos.

Atenciosamente,



**Clarissa Martins de Araújo**

Profª do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional  
Profª. efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE  
Membro da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática  
Pedagógica /PPGE, da Universidade Federal de Pernambuco

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO CURSO DE  
MESTRADO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO DA REDE MUNICIPAL**

**DE ENSINO DO RECIFE.** Denominamos de profissionais de apoio os Agentes de Desenvolvimento Educacional Especial (AADEEs) e Estagiários de Apoio. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Sheyla Alves Xavier. O objetivo principal deste estudo consiste em caracterizar a prática pedagógica desenvolvida por esses profissionais no contexto escolar.

Pensamos que este estudo nos possibilitará um conhecimento sobre a realidade dos profissionais de apoio, a fim de identificar e discutir as práticas existentes e ideais, a partir das observações de suas atividades, além de entrevistas com a comunidade escolar. Diante dos resultados obtidos é possível promover mudanças na prática das escolas envolvidas na pesquisa e contribuição na área da Educação Inclusiva.

Esperamos que esta pesquisa promova reflexão sobre a prática, perfil,

função dos profissionais de apoio no processo de inclusão escolar.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Não será gerado nenhum custo para o participante e caso venha a gerar é de responsabilidade única do pesquisador. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com o órgão na qual você trabalha. Além disso, garantiremos seu anonimato durante a realização da pesquisa.

No desenvolvimento da pesquisa buscaremos preservar a integridade física, psicológica e social do participante. Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Clarissa Martins de Araújo. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e na dissertação do mestrado

#### Declaração Do Sujeito Da Pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

RG: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

#### DADOS DO PESQUISADOR

Nome: SHEYLA ALVES  
XAVIER RG: 6341790  
CPF: 097036014-21  
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação /

Mestrado Endereço: Rua Prof Mário de Castro, 389 , Boa  
viagem – Recife-PE  
E-mail:sheyla.xavier@hotmail.com

Assinatura do Pesquisador

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO  
DE MESTRADO

Este questionário que o (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar constitui-se como parte da pesquisa “A prática de profissionais de apoio à educação de alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino do Recife”, de responsabilidade da pesquisadora Sheyla Alves Xavier. Sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Clarissa Martins de Araújo. Desenvolvido como parte final do curso de mestrado em educação para fins de obtenção do título de mestra.

### QUESTIONÁRIO (CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO- PROFISSIONAIS DE APOIO)

**Nº De Protocolo:** \_\_\_\_\_

**Escola:** \_\_\_\_\_

**Estagiário ( ) AADEE ( )**

**1- Sexo:**

( ) Feminino ( ) Masculino

**2- Idade:** \_\_\_\_\_

**3- Formação Inicial:**

Ensino médio incompleto ( ) qual ano está cursando? \_\_\_\_\_

Ensino médio completo ( )

Graduação ( ) se sim, que curso? \_\_\_\_\_

Caso esteja cursando, qual semestre se encontra? \_\_\_\_\_

#### 4- Formação Continuada

Especialização/mestrado ou doutorado ( ) se sim,  
especifique:

\_\_\_\_\_

Fez algum curso voltado para área de atuação? (se sim, qual curso,  
quando foi realizado e por quem foi oferecido)

Sim ( ) Não ( )

#### 5- Sobre a atuação enquanto profissionais de apoio:

Tempo de Atuação: \_\_\_\_\_ Horário de Trabalho: \_\_\_\_\_

Sexo, Idade e Série do aluno que acompanha \_\_\_\_\_

Já exerceu alguma atividade ligada à educação

anteriormente? Sim ( ) Não ( )

Já exerceu alguma atividade junto à alunos com deficiência

anteriormente? Sim ( ) Não ( )

COMENTÁRIOS

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Onde sentam o Apoio e o aluno na sala (próximo ao professor, no fundo da sala, etc)
2. Como se dá a relação com o aluno
3. Há interação entre o apoio e o professor regular, se sim, sobre o que falam?
4. O apoio interage com outros alunos? Instiga a interação do aluno que auxilia com os demais alunos da classe
5. As atividades são adaptadas? Por quem?
6. Há um planejamento diário diferenciado? Quem elabora?
7. Há orientação para o trabalho do estagiário durante o dia? Quem orienta?
8. Apoio e aluno acompanham a aula do professor regular ou fazem atividades paralelas?
9. Há momentos para o planejamento das atividades entre o apoio e professor da sala regular
10. O apoio auxilia o AEE durante a atividade na sala de recursos?
11. Há interação entre o AEE e o Apoio
12. Há interação entre o apoio e os demais profissionais do AEE (interpretes, AADEE, etc)
13. O trabalho desenvolvido na sala de recursos é articulado com o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo apoio e professor regular?
14. Há espaço para o planejamento de atividades junto ao apoio e o professor regular?

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DE APOIO

1. Pra você, o que é educação inclusiva?
2. Como pode descrever sua função aqui na escola?
3. Antes de exercer esta função, que atividades profissionais você exerce?
4. Há algum planejamento para suas atividades? Se sim, como ele é elaborado?
5. Que deficiência apresenta o aluno que você auxilia? O que você sabe sobre isso?
6. Como foi o processo de seleção para este trabalho, o que te motivou a se dispor a esta vaga? (Nos casos dos AADEEs o que o motivou a prestar este concurso)
7. Você já passou por alguma formação oferecida pela escola ou pela PCR? Se sim, que assuntos são abordados ?
8. Como você acha que contribui para a inclusão escolar do aluno que auxilia?
9. De modo geral, como você caracteriza a inclusão de alunos com deficiência nesta escola
10. Como esta atividade contribui para o seu crescimento profissional?
11. Quais os desafios que você enfrenta no cotidiano escolar?
12. Como você auxilia o professor da sala regular? Como ele contribui para a sua prática?
13. Como é sua relação com o AEE da escola?
14. Como a gestão da escola auxilia o seu trabalho com os alunos com deficiência?