

A prática pedagógica na escola no atendimento às crianças com deficiência: o papel do acompanhante na educação desse alunado

Maria Leandra de Siqueira Ferreira¹
Sheyla Alves Xavier²
Clarissa Martins de Araújo³

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo compreender como se constitui o trabalho do acompanhante de alunos com deficiência em uma escola da rede municipal de ensino do Recife. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, onde foram utilizados como recursos para a coleta de dados o questionário e entrevistas semiestruturadas com a gestora, coordenadora, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), duas professoras da classe regular e cinco acompanhantes de crianças com deficiências. Esse estudo revelou que a prática pedagógica na escola não se estabelece de maneira coletiva, dificultando as ações desenvolvidas no âmbito do AEE, especialmente do trabalho realizado pelo estagiário acompanhante.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Educação inclusiva, Acompanhantes de crianças com deficiência, Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Introdução

A cada ano, as discussões sobre a educação de pessoas com deficiência ganham o interesse de pesquisadores em todo o mundo como resposta às práticas de segregação que perduram, sobretudo, no contexto escolar. A partir dos estudos de Amaro e Macedo (2001, p. 1), compreendemos que, pela lógica da exclusão, os alunos que apresentam tais dificuldades são equiparados por critérios comuns que são estabelecidos pelos padrões de normatização, como obtenção de boas notas, normas de conduta estabelecidas pela instituição, normatização de características físicas e

¹ Concluinte 2016.1 do Curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE – leandrasiqueir@hotmail.com

² Concluinte 2016.1 do Curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE – sheyla.xavier@hotmail.com

³ Professora Associada do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais – Centro de Educação – UFPE (Orientadora).

intelectuais desejadas. Desse modo, são excluídos alunos e alunas no espaço escolar quando estes não apresentam alguns dos atributos anteriormente citados. Essa lógica é resultado de uma trajetória socio-histórica marcada pela discriminação, que dificultou e podemos dizer que ainda dificulta, o acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na escola.

No contexto educacional, diferentes paradigmas orientaram as políticas educacionais, como o da *segregação* (escolas especiais, classes especiais professores especiais), da *integração* (pessoas com deficiência em escola comum, classe comum, desde que elas se adaptassem a essa realidade) e atualmente da *inclusão* (a escola se adapta para incluir o aluno). Este último enfrenta o desafio de superar os anteriores, de modo a não reproduzir na prática cotidiana do espaço escolar, o modelo de atendimento tradicional presente na sociedade, o qual não contribui para a aceitação e formação social da diversidade do alunado, pois como nos mostra Pietro (2006, p.33):

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças, nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI.

Dito isso, como é possível ofertar uma educação inclusiva para crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem, em particular, aquelas que são surdas, cegas, com transtorno do espectro autista, com Síndrome de Down e que apresentam, portanto, necessidades educacionais especiais? Como o corpo escolar pode contribuir em parceria com os demais profissionais responsáveis pelo atendimento desse alunado, para práticas educativas inclusivas na escola? O que esses educadores entendem por “educação inclusiva” e como essas concepções se concretizam no âmbito das ações educativas direcionadas a esse público?

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as 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, pois cada uma delas “[...] possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. (p.1, artigo 2).

Apesar das determinações presentes no referido documento, a inclusão escolar ainda encontra dificuldades para efetivar-se devido a algumas

resistências dos sistemas de ensino em atender as especificidades dos alunos dentro e fora de sala de aula, mais especificamente, dos alunos com deficiência. Isso é observado tanto no nível da eliminação das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, quanto no que se refere à formação do corpo de profissionais responsáveis pela educação desses alunos.

Pelo o que pudemos observar em nossas experiências nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) do Curso de Pedagogia, na maioria das vezes esses profissionais (professores da classe regular, profissionais do AEE, acompanhantes, gestores, entre outros) não estão devidamente qualificados e/ou não recebem apoio pedagógico para exercer suas funções com esse alunado. Isso ficou claro nos momentos em que as professoras, por não saber o que fazer com o(a) aluno(a) com deficiência, solicitava a estagiária/acompanhante para ficar com ele(a) fora da sala de aula, comprometendo as ações educativas desenvolvidas com toda a turma no cotidiano escolar. Nesse sentido, concordamos com Mantoan (2003, p. 80) quando ela nos diz que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Acreditamos que essas dificuldades observadas têm origem ainda na formação inicial do curso de pedagogia, onde pudemos constatar que a matriz curricular do curso só apresenta uma disciplina obrigatória e algumas eletivas (não oferecidas regularmente) relacionadas a educação inclusiva, deixando o curso de formação de professores frágil nesse campo do conhecimento e comprometendo a atuação docente com a diversidade do alunado.

No que se refere especificamente ao trabalho dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE) - intérprete, itinerante, acompanhante - essa lacuna nos atingiu quando chegamos às escolas para as experiências de estágio extracurricular como acompanhantes de crianças com deficiência, onde não sabíamos como atuar com elas, de modo a contribuir para a formação social das mesmas. Isso nos fez refletir sobre a nossa formação no curso de Pedagogia e o modo como ele vem tratando a educação inclusiva. Nesse sentido, concordamos com Werneck (1997, p. 61), quando ela afirma que

[...] enquanto os cursos e as universidades que formam professores não tiverem como ponto de honra conscientizá-los de que alunos com deficiência são responsabilidade de todos os educadores, e não apenas do profissional que se interessa por educação especial, caminharemos feito tartarugas.

Essa falta de compromisso com os(as) alunos(as) com deficiência também se evidenciou nas escolas campo de estágio da rede municipal de ensino do Recife, em especial no trabalho do(a) acompanhante, que era marcado, em grande medida, pela falta de orientação dos professores e gestores, prevalecendo a prática de retirada do(a) aluno(a) com deficiência da sala de aula para ficar com este(a) estagiário(a), sem nenhuma atividade pedagógica prevista, como sinalizamos anteriormente. Ora, se sua função se resume simplesmente em ficar ao lado desse alunado, parece-nos que para a escola pouco importa se o(a) acompanhante representa um ganho para a educação desses alunos.

Além disso, chamamos atenção ao crescimento de contratações de estagiários pela Prefeitura do Recife para acompanhar as crianças com deficiência, conforme notícia vinculada nas redes sociais⁴, quando esses estagiários passaram a compor o quadro de profissionais das escolas municipais dessa rede de ensino sem receber formação para o exercício de suas funções. Para nós isso representa um contrassenso, pois embora os documentos sobre a política de educação inclusiva na Cidade do Recife afirmem que o profissional que deve atuar com o público da educação especial é o professor com formação específica na área, na prática, os alunos com deficiência passam mais tempo fora da sala de aula com o acompanhante, sem, contudo, haver um trabalho coletivo com os professores e gestores em prol da educação desse alunado. A inclusão na escola é algo que amedronta a todos, pois esta implica em (re)significar práticas que desafiam tanto os professores do ensino regular quanto os especialistas em educação especial (WERNECK, 1997, p.62).

Diante do acima exposto, surgem algumas questões quanto a atuação do acompanhante nas escolas dos anos iniciais da educação, a saber: qual tem sido o papel da escola na educação das crianças com deficiência? Que

⁴**Prefeitura do Recife promove formação para estagiários da Educação Especial.**
Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/27/05/2015/prefeitura-do-recife-promove-formacao-para-estagiarios-da-educacao-especial>

práticas educativas estão presentes na escola para a educação dos(as) alunos(as) com deficiência? O que é necessário para que o acompanhante possa significar a sua prática junto a esses alunos? Existe parceria entre o professor da sala regular e o acompanhante?

Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral na nossa pesquisa, compreender como se constitui o trabalho do acompanhante de crianças com deficiência em uma escola da rede municipal de ensino do Recife. Para alcançá-lo, traçamos os seguintes objetivos específicos: conhecer como a escola percebe a educação de pessoas com deficiência; identificar as ações educativas na escola para o atendimento dos alunos com deficiência; delinear as ações educativas desenvolvidas pelo acompanhante no contexto do atendimento às crianças com deficiência.

Dessa maneira, essa pesquisa visa contribuir para a o reconhecimento e valorização do acompanhante enquanto profissional de suma importância no atendimento aos alunos com deficiência, proporcionando um avanço nas discussões sobre educação inclusiva no âmbito da rede municipal de ensino.

A educação de alunos com deficiência – uma trajetória em construção

A trajetória da pessoa com deficiência é marcada por discriminações e lutas a favor do respeito e da cidadania. Na antiguidade clássica, principalmente nas civilizações gregas e romanas, onde o padrão de beleza e perfeição era exaltado, há relatos que as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram sacrificadas, ou abandonadas, por serem consideradas retratos da imperfeição humana. Na idade média, o tratamento a essas pessoas acontecia de acordo com as crenças místicas sobre essa população, elas eram taxadas como *castigos de Deus*, sendo excluídas como forma de redimir seus pecados. Segundo Holanda (apud SANTOS; AURELIANO, 2011 p.03): “os portadores de deficiências tiveram suas vidas ameaçadas, tratados como se fossem a própria materialização do mal e para combatê-los era preciso castigar, torturar e matar”. Vale salientar que com o crescimento do cristianismo, sobretudo a partir do século IV, as pessoas com deficiência passaram a ser acolhidas pela igreja e instituições de caridade emergindo o

caráter assistencialista do atendimento a esses indivíduos. Embora nesse momento elas não fossem mais sacrificadas, excluídas, da sociedade, sua existência se dava a margem da mesma.

Na segunda metade do século XVIII, com o fortalecimento do capitalismo, há um interesse pelas pessoas com deficiência, porém esse interesse é voltado para a medicina, com vistas ao uso dessa força de trabalho. Apesar de surgir uma preocupação com a socialização dessas pessoas, essa visão patológica reforçou o sentimento de rejeição da sociedade com relação às mesmas. (MIRANDA, 2008, p.2). Entretanto, foi a partir do avanço da ciência que surgiram mudanças socioculturais, onde as pessoas com deficiência, paulatinamente, começaram a receber atendimentos específicos fora dos tradicionais asilos e instituições religiosas.

No que se refere a educação desses cidadãos, ocorrem mudanças de paradigmas, os quais inicialmente eram marcados por orientações que justificavam práticas segregadoras, mas que a medida que ocorria uma maior conscientização social sobre os direitos dessas pessoas e de suas capacidades cognitivas, as práticas passaram a ser orientadas pelos princípios integracionistas, até que, mais recentemente, nos apoiarmos nos ideais da inclusão social para garantir a educação de todas as crianças, jovens e adultos. Ou seja, como já mencionado, o início da trajetória dessa população foi marcada pela exclusão, nesse período não havia ações voltadas para a educação delas, visto que para a sociedade elas não tinham serventia. Entre o final século XIX e meados do XX, o atendimento a esse público é marcado pela segregação institucional, quando elas eram atendidas em instituições filantrópicas ou religiosas. De acordo com Sasaki (1997, p. 126), na fase da segregação institucional:

[...] Surgiram também escolas especiais, assim como centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, pois a sociedade começou a admitir que pessoas com deficiência poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional. (SASSAKI, 1997, p. 126)

A partir da década de 1960, o paradigma da segregação institucional começou a ser criticado por diversos movimentos, que defendiam uma maior participação das pessoas com deficiência na sociedade, marcando, portanto, o início dos ideais da integração. Nesta fase, as pessoas com deficiência eram

agrupadas em classes especiais nas escolas comuns, para um atendimento mais próximo possível dos demais alunos. Apesar do avanço no que diz respeito à socialização, onde os alunos poderiam usufruir do mesmo espaço social, a integração ainda reforçava práticas de segregação, pois mesmo em escolas regulares esses alunos eram excluídos das classes onde não havia crianças com deficiência, submetendo-se a práticas pedagógicas excludentes no ambiente escolar. Ou seja, os educadores, conduzidos pelo princípio de normalização, buscavam determinar padrões de vida e de cidadãos, cabendo aos alunos à responsabilidade pela sua educação, ocultando, desse modo, o fracasso da escola e inibindo transformações no contexto escolar. Essa realidade educacional deu margem a críticas sobre forma ainda excludente que se dava a formação social do público da educação especial, provocando o surgimento dos ideais da inclusão como novo paradigma para a educação de todos os alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem, estes se apresentando como inovador, uma vez que propunha a inserção escolar de forma plena.

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)

Podemos observar, portanto, que resgate da trajetória da pessoa com deficiência na educação evidencia ainda em nossa atualidade em ressignificar o papel da escola dentro do contexto da inclusão. Para tal mais que o ato de introduzir o aluno na escola é necessário perceber esse espaço como local onde deve ser oferecida uma educação de qualidade para todos os seus alunos reconhecendo suas diferenças e apoiando todos os envolvidos no processo educativo: gestores, professores, pais, funcionários, AEE (interprete, itinerante e acompanhante) entre outros. Ou seja, a escola como espaço de formação social, é um espaço a ser reestruturado em seus pilares ainda tradicionais, para que a inclusão se efetive e que ponha um fim as práticas

segregadoras. Nesse sentido, concordamos com Werneck (1997, p.61) quando ela afirma que:

A escola é o começo de tudo. Se ela não alterar seus princípios, adeus sociedade inclusiva. Refiro-me aos princípios de inclusão que nada mais são do que princípios da democracia. E não existe democracia sem educação, nem educação sem democracia.

Nessa direção os estudos de Carvalho (2013) nos mostra que uma das tarefas a ser realizada no âmbito educacional é a eliminação de qualquer barreira que comprometa a inclusão social da pessoa com deficiência e a identificação dos fatores que possam garantir a acessibilidade de todos no 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 (p. 73)

No contexto das políticas públicas que visam garantir o atendimento educacional aos alunos com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394-96), em seu capítulo V, traz as providências para a educação especial, que é estabelecida como modalidade de ensino a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Dentre as providências cabíveis, a LDB essa lei determina no Artigo 59, que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com necessidades especiais “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.(BRASIL, 1996)

Contudo, é através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que são definidas as orientações para o ensino inclusivo no Brasil assumindo-se a responsabilidade pela a educação de seu público-alvo, ou seja, determinando no seu capítulo IV.

[...] 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.(BRASIL, 2007).

Ainda no referido documento é estabelecido o atendimento educacional especializado, que tem por função colaborar para a participação plena dos alunos, levando em consideração suas especificidades e complementando e/ou suplementando o ensino regular. Esse atendimento é realizado no contra turno buscando com isso evidenciar a importância do aluno integrante da educação especial está inserido na sala regular. Nesse contexto, o AEE se manifesta como uma política pública na execução e organização de serviços para a educação inclusiva que em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino. O AEE visa consolidação do processo de ensino- aprendizagem, o qual deverá ser realizado, prioritariamente na sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009, art. 3º e 5º), em parceria com os professores das salas regulares de ensino.

No âmbito local, a *Política de ensino da Rede Municipal de Recife* (2012), determina, com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nessa modalidade de ensino que,

[...] Para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a Rede Municipal do Recife dispõe de professores com formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e especialização em educação especial. Nesse sentido, destaca-se como função desse professor, além do atendimento individualizado, a articulação com as atividades desenvolvidas na comunidade escolar: professores, coordenadores pedagógicos, gestores e os demais profissionais da escola. (Caderno 1, Fundamentos Teórico-Metodológicos, 2012).

Ainda no contexto das legislações sobre o AEE, o debate sobre o acompanhante é exposto de maneira secundária sem que seja previsto o caráter pedagógico de sua atuação. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009, p.4), preveem em sua organização o professor para o exercício da docência no AEE e 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, funções estas assumidas atualmente pelo acompanhante da Prefeitura do Recife.

Na normativa nº 03/ 2015 da Secretaria de Educação, são estabelecidas as instruções e orientações aos acompanhantes de alunos inclusos nessa rede de ensino. Ou seja, eles devem atender os estudantes com deficiência

intelectual, mobilidade reduzida, transtorno do espectro autista e transtornos globais do desenvolvimento, com deficiência múltipla, surdocegueira, hiperatividade e/ou transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, a partir de laudos médicos comprobatórios (Art. 2º e 3º). A normativa ainda estabelece que esses profissionais tem o papel de “ mediadores de aprendizagem” e devem ser supervisionados pelo professor regente, coordenador pedagógico e profissional do AEE.

Diante do acima exposto, entendemos que para além das políticas públicas, a inclusão deve ser um desejo da comunidade escolar para que todos os alunos sejam acolhidos de maneira igualitária, afastando-a do princípio da normalização. Para isso, é necessário transformar as práticas pedagógicas na escola com o objetivo de se eliminar qualquer tipo de discriminação que leve a exclusão de alunos com deficiência. Nesse contexto, chamamos atenção ao papel do acompanhante de crianças com deficiência, que junto a outros profissionais, pode participar da educação desse grupo de alunos. De forma mais efetiva procuramos a seguir, compreender melhor a função e ações educativas que são de responsabilidade desse profissional.

A prática pedagógica na escola – espaço de (re)significação coletiva de educação para todos?

A prática pedagógica é importante fator constitutivo das ações e das relações que compõe o espaço escolar. Essas práticas permeiam as diversas interações encontradas nesse local entre os sujeitos, influenciando no processo educacional, seja na imposição de limites, ou na criação de novas possibilidades de intervenção pedagógica. Para Souza (2006, p.19):

Supõe-se que a prática pedagógica é um lócus de realização da educação. Um lócus em que se realiza a educação de forma coletiva e organizada seja no espaço escolar ou extra-escolar. Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva, como uma práxis. Uma ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo que é a educação.

Nesse sentido, a prática pedagógica é compreendida de maneira mais ampla, relacionando-a e pautando-a na cultura, ou seja, a educação é vista

como uma atividade cultural, que não se restringe apenas a escolarização, mas vai além desse contexto. A prática pedagógica deve respeitar as características culturais e sociais de seus alunos e proporcionar sua inserção crítica na sociedade. Como afirma Freire (1987, p.21):

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.

Tal *práxis* é composta pelas diferentes práticas (docentes, discentes, gestora, epistemológica), não se restringindo apenas a prática docente as educativas. Elas são de responsabilidade de todo o corpo escolar, que contribui mutuamente para pensar e concretizar projetos e ações para toda a escola. 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, 2006, p.28)

A partir do acima exposto, em consonância com Souza (2006), compreendemos que a concepção de prática pedagógica, quando pensada sob os moldes citados, passa a caracterizar-se como *práxis* pedagógica, em seu sentido mais amplo, onde se destacam, entre outros aspectos, a reflexão sobre as ações coletivas e as tomadas de decisões. Como ressalta Oliveira (2009, p.20) em seus estudos, a prática pedagógica é “[...] uma ação social ampla e intencional, entendendo-a como *práxis*, ou seja, ação imbuída de significados e intencionalidades, gerida e desenvolvida a partir da participação com os educandos e para os educandos”.

No atendimento educacional, o paradigma da inclusão social auxilia na mudança de compreensão sobre a educação da diversidade humana, o qual contribui para a superação de paradigmas que vinham excluindo e segregando principalmente os alunos e alunas com deficiência, estabelecendo metas para o atendimento das necessidades educacionais especiais desse alunado. Esse paradigma objetiva, entre outras coisas, garantir o acesso e permanência

desses alunos na escola, buscando superar problemas existentes na formação de professores, na acessibilidade e no atendimento educacional especializado, promovendo a equiparação de oportunidades na formação social de todos.

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)

Entendemos que é no espaço escolar que as vivências pessoais e acadêmicas dos profissionais encontram possibilidades de se concretizarem. Contudo, para a constituição de práticas inclusivas se faz necessário o diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem a escola, entre eles, gestores, coordenadores, professores da sala regular, profissionais do AEE, estagiários e/ou acompanhantes de crianças com deficiência. A forma como eles enxergam a educação, contribui na maneira de lidar e agir em suas práticas pedagógicas. De acordo com Oliveira:

A minha compreensão sobre uma prática pedagógica voltada para todos os alunos entende 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. Nessa perspectiva, o professor e a escola estariam num contínuo, se auto-indagando sobre os fins que orientam o exercício da função de educar, a relação mantida na profissão com os alunos e os conhecimentos ensinados, pressupostos e valores que ajudam a compor a própria prática pedagógica escolar. (2009, p.28)

Em sendo assim, o planejamento de ações coletivas no ambiente escolar com vistas a uma educação de qualidade para todos, vai se constituir a partir do momento em que se tome como base o diálogo, com trocas de saberes de forma permanente que culminem em práticas pedagógicas inclusivas, voltadas para a formação social de todos os alunos.

Acreditamos que a partir do paradigma da inclusão, este como elemento norteador para operar mudanças nos sistemas educativos, pode reinventar as ações educativas na escola no que diz respeito aos recursos humanos para o atendimento aos alunos com deficiência, como por exemplo, o papel hoje desempenhado por alguns acompanhantes que se mostram como profissionais

em condições de amparar os alunos com deficiência, no espaço escolar. De forma significativa, esses profissionais também denominados de monitores, auxiliares ou cuidadores, em estudos recentes, possui como função.

[...] acompanhar os educandos com deficiência na escola comum, auxiliando o professor regente na mediação de seu desenvolvimento social e cognitivo. (SOUZA, A. et al. 2012, p. 642)

Assim sendo, refletir sobre a prática pedagógica na escola com vista a educação de alunos com deficiência e as ações desempenhadas pelos diferentes educadores presentes nesses espaços (docentes, discentes, gestores, AEE), nos leva a buscar compreender, em particular, como tem se constituído o trabalho do acompanhante, profissional estagiário contratado pela rede municipal de ensino do Recife, no atendimento as necessidades educacionais desse alunado. Entendemos que apenas com as ações coletivas dos diferentes sujeitos que compõe o quadro da escola a formação, identificação e trabalho desenvolvido com as crianças, jovens e adultos com deficiência garantissem não apenas o acesso deles à escola, mas a sua permanência e formação social.

Metodologia

Pesquisar nos permite construir um novo conhecimento a partir do desenvolvimento do método científico. Seu objetivo principal é descobrir respostas para problemas sociais, mediante o emprego de procedimentos que nos permita obter informações para melhor compreensão da realidade. Deste modo, segundo Minayo (1999):

Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (p.17).

A nossa pesquisa se apoia na abordagem qualitativa, uma vez que ela nos possibilita investigar um fenômeno integralmente, sem dissociar a realidade e o sujeito. Esse método é bastante utilizado em pesquisas na área de ciências sociais, de modo que os pesquisadores consigam ter clareza dos

processos sociais que acarretam no fenômeno que será investigado (NEVES, 1996).

O local escolhido como campo para nossa pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife que possui atendimento educacional especializado. É nesse cenário que nossa pesquisa toma corpo e ganha sentido na busca por compreender como se constitui o trabalho do acompanhante de crianças com deficiência em escolas dessa rede de ensino. A escolha se deu após pesquisa exploratória na busca de escolas que oferecem o AEE e que possuíam sala de recursos multifuncionais a sua disposição. A partir disso, optamos por conhecer com mais profundidade a realidade da escola que apresentou um trabalho diferenciado no atendimento educacional especializado e vêm recebendo apoio constante da Prefeitura da Cidade do Recife para execução de suas atividades. Para garantir o anonimato da escola optamos por denominá-la de *Escola A*.

Dito isso, optamos realizar um estudo de caso que, a partir dos estudos de Ludke e André (1986) nos ajuda a conhecer com profundidade a realidade da *Escola A*, levando em consideração o contexto no qual ela está inserida e os diferentes pontos de vista que envolve a situação social, em foco nosso estudo.

Foram entrevistados 10 sujeitos, sendo eles: vice-gestora, coordenadora pedagógica, professoras da sala regular, professora do AEE e os acompanhantes de crianças com deficiência. Utilizamos a entrevista semiestruturada, com o objetivo de traçar o perfil desses sujeitos e compreender as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, voltadas para os alunos com deficiência. A escolha por esse instrumento de coleta de dados se deve ao fato dela nos permitir,

[...] certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS 1987, p. 146)

Como procedimento de análise, organizarmos os dados, as questões objetivas foram tabuladas e as descritivas seguiram como referência as três

fases básicas da análise temática proposta por Bardin (1977) e sintetizada por Triviños (1987), ou seja, a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. Tal opção se fez a partir da compreensão de que essa foi a melhor forma de análise, tendo em vista os dados que foram disponibilizados e os objetivos da investigação.

Análise dos resultados

Propomos-nos em nossa pesquisa a compreender como se constitui o trabalho do acompanhante de crianças com deficiência em uma escola da rede municipal de ensino do Recife, para tanto, organizamos nossa análise em duas grandes temáticas: o papel da escola no atendimento aos alunos com deficiência, quando procuramos entender o significado atribuído pela escola (estrutura física) e pelos educadores (professores, gestora, coordenadora, professora do AEE e acompanhante) à educação dos alunos com deficiência e a prática pedagógica na escola – limites e possibilidades das ações do *acompanhante* para uma educação inclusiva, procurando, nesse momento, delinear as ações educativas realizadas pelo conjunto da escola em prol da educação dos alunos e alunas com deficiência e em particular, que ações são desenvolvidas pelo acompanhante nesse contexto escolar e com esse alunado.

1. O papel da escola no atendimento aos alunos com deficiência

Nesse primeiro momento de nossa análise, ao propor conhecer o papel da escola no atendimento aos alunos com deficiência, nos preocupamos em identificar qual é o significado que a própria escola traz em relação à educação das pessoas com deficiência. Para isso, nossas análises se deram desde a estrutura física da escola, em como esse espaço se constitui enquanto espaço formativo, como também, do ponto de vista de sua estrutura organizacional, ou seja, a partir da equipe pedagógica que é responsável pela educação desses alunos. Isso implicou em perceber o significado atribuído pela gestora,

coordenadora, professoras da sala regular, professora do AEE e acompanhante à educação dos alunos com deficiência.

Caracterizando nosso campo de pesquisa

A *Escola A* é de grande porte, com 525 alunos matriculados no ensino fundamental I e II e funciona em tempo integral. Apesar de apresentar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a acessibilidade como um dos pilares para a inclusão, a escola tem suas instalações físicas bastante comprometidas, com apenas algumas rampas de acesso às salas de aula e um banheiro adaptado. A escola possui sala de recursos multifuncionais com diversos materiais à sua disposição e ultimamente vem recebendo um olhar diferenciado da Prefeitura da Cidade do Recife devido ao trabalho realizado pelo AEE da escola no atendimento às crianças com deficiência. São 23 crianças com deficiência matriculadas na escola, porém apenas quatro delas ficam em período integral, devido à escassez de acompanhantes no turno da tarde.

Como pudemos observar, a estrutura física da escola pesquisada nos revela pouca ou quase nenhuma preocupação com a acessibilidade arquitetônica pensada nos moldes da inclusão. Existem poucas adaptações na escola e os espaços não são pensados para os alunos(as) com deficiência, tornando mais difícil o acesso e deslocamento por suas instalações. A esse respeito, destacamos abaixo a fala da profissional de AEE da escola, que nos diz,

Trata-se de uma escola de tempo integral e que fisicamente falta muita coisa, e a gente na época de chuva, esses alunos que usam cadeira de rodas passam por muitas áreas de chuva, não há uma área de lazer na hora do almoço para que eles possam descansar e eles ficam no calor, na quentura, próximo a chuva, deixa muito a desejar a parte física da escola. A manutenção das salas de aula não são boas, apesar de serem climatizadas tem salas com problemas.

Como pudemos observar, apesar da escola ter espaços disponíveis para o atendimento educacional de alunos(as) com deficiência, alguns destes, como as salas de aula e o espaço de recreação apresentam-se de forma precária, sem condições para uma utilização adequada pelos educadores e educandos. Como nos chama atenção Freire (2002, p. 20),

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Ao buscarmos conhecer melhor a escola, tivemos acesso a informação de que o AEE e a sala de recursos multifuncionais foram recebidos há cerca de 2 anos pela escola, e anterior a esse período, esta recusava a matrícula de alunos com deficiência. Esse fato fez com que compreendêssemos, até certo ponto, o porquê da escola ainda trazer consigo certas barreiras atitudinais na aceitação e acolhimento dos alunos com alguma deficiência. Além das barreiras arquitetônicas, a existência de barreiras atitudinais é outro fator que dificulta a educação desse alunado, pois estas dizem respeito a maneira como as pessoas compreendem e lidam com as diferenças, mais especificamente, na forma como se relacionam com as pessoas com algum tipo de deficiência. De acordo com Amaral (1998, p. 17), barreiras atitudinais “são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”. Ou seja, as diferenças se mostram como fatores negativos, abrindo espaço para a não aceitação do outro, por ser dito diferente, gerando com isso, discriminação e diferenciação no trato dele. Para superarmos tais barreiras, faz-se necessário uma postura diferente da escola e da sociedade, de modo (re)significar a educação das pessoas com deficiência. Nesse sentido concordamos com Sasaki,

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. (2009, p.45)

Diante desse dado, procuramos, então, entender o modo como o corpo escolar percebe a educação da pessoa com deficiência, uma vez que acreditamos que o significado a ela atribuído influencia as ações educativas relacionadas a educação desse alunado.

Conhecendo nossos sujeitos

Entre os dez participantes da pesquisa, três são do sexo masculino, estes acompanhantes de crianças com deficiência, e sete do sexo feminino, como a gestora, a coordenadora, a professora do AEE, as duas professoras da sala regular e as duas acompanhantes. A faixa etária dos(as) educadores(as) varia de 18 a 51 anos. Os acompanhantes estão na faixa de 18 a 25 anos; uma professora e a coordenadora entre 27 e 30 anos; a vice gestora da escola encontra-se entre 31 e 35 anos; a outra professora entrevistada está na faixa etária de 45 a 50 anos e a professora do AEE possui mais de 51 anos.

Com relação à formação inicial dos participantes, a vice-gestora, a coordenadora, uma professora e a profissional do AEE tem graduação em Pedagogia. Esta última também possui graduação em psicologia. A outra professora tem graduação em Letras. Vale ressaltar que todos esses também possuem o curso de magistério e atuam na área de educação entre seis a doze anos. Quanto às especializações, tanto a coordenadora quanto a vice-gestora possuem pós-graduação na área de Gestão de Recursos Humanos em espaços escolares. Além dessa formação, a vice-gestora está cursando mestrado em Linguagem e Ensino. Nesse grupo, temos ainda uma professora que possui especialização em Gestão Escolar e a outra em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas. A profissional do AEE tem pós-graduação em Administração Escolar e Educação Especial.

Dos cinco acompanhantes de crianças com deficiência, três estão cursando pedagogia e estão entre o 3º e 5º período; os demais, que auxiliam as tarefas de higiene, locomoção e alimentação, estão cursando entre o 1º e 3º ano do ensino médio. Dentre todos os acompanhantes entrevistados, apenas um já teve uma experiência anterior na área de educação e nenhum passou por nenhuma formação específica na área de educação inclusiva. Vale destacar que a exceção da profissional do AEE, todos os outros não passaram, nem passam, por nenhuma formação específica na área de educação inclusiva, após a formação inicial.

Em síntese, fazem parte da equipe pedagógica da escola: professores da sala regular, coordenadora pedagógica, gestora, profissional do AEE, interprete de libras e estagiários. Estes últimos são acompanhantes e

cuidadores de crianças com deficiência. Apesar de conter profissionais necessários para o atendimento aos alunos com deficiência, alguns deles falam sobre as resistências de colegas, sobretudo do professor da sala regular, em relação à proposta de educação inclusiva, como podemos ver a seguir:

No âmbito da escola eu acho que os professores, começam com os professores, precisam melhor trabalhar isso pra ele próprio, por que a academia não tinha nada de educação especial até pouco tempo atrás, hoje vocês são estudantes de pedagogia já tem isso. Mas veja que é uma "pitadinha" não é uma coisa assim forte, com força. Quando você chega em uma escola e vê uma quantidade de alunos especiais, diferentes situações, ou a escola cheia de meninos com problemas de altura, gordura, cor, raça o negócio todinho, então é muito pobre o que tem na academia, mas já tem. Os nossos professores não tiveram isso né, então eles têm muita dificuldade e o medo do novo, tudo que é novo faz medo, a mídia tá em cima da questão da deficiência, tá sendo uma campanha quase que geral na sociedade e eles se sentem obrigados a trabalhar sempre dizendo "não temos formação, não fomos preparados" mas na hora que tiver vontade eu vou romper essa barreira da falta de preparação. Eu acho que é por aí [...] (Profissional do AEE)

A inclusão é muito difícil por que alguns professores acreditam, outros não (Acompanhante 01)

No geral a aceitação, eu acho que aceitar um aluno com uma deficiência, independente de qual seja essa deficiência, a aceitação do todo. Então é algo que precisa ser trabalho, ser conscientizado (Professora 01)

Acreditamos que um dos motivos que gera tamanha insegurança nos profissionais da *Escola A*, é que somente há dois anos a escola abriu as portas para alunos com deficiência com a implementação do AEE e da sala de recursos multifuncionais no local (como mencionamos anteriormente). Com exceção dos profissionais que atuam no AEE, todos os outros estão na escola a mais de dois anos e faziam parte do corpo escolar no longo período em se recusavam as matrículas desses alunos. Carvalho (2013, p. 74) chama nossa atenção à essas resistências a partir de um olhar mais compreensivo para argumentação desses profissionais, pois segundo a autora, “[...] considero tais resistências como naturais. O novo assusta e mudança é um processo lento e sofrido. Creio que, ao refletir sobre as resistências devemos examiná-las a partir da argumentação daqueles que resistem”. Os professores, por sua vez, justificam essa resistência com a falta discussão aprofundada sobre esse tema na formação inicial e continuada, gerando conseqüentemente a insegurança na educação desse alunado. Sobre isso, elas revelam que,

Infelizmente não né, assim, a gente recebe orientações, mas uma formação específica não né, inclusive na minha formação eu ainda não tive oportunidade de fazer um curso voltado pra educação especial. Primeiro por que gera um custo, segundo por que não é dada oportunidade até então. Até então não foi dada a oportunidade ainda. (Professora 01)

No meu ver assim a preparação do professor em si mesmo, eu no caso, como estou retornando pra sala de aula depois de muitos anos fora da sala né, na época que estava em sala de aula nunca tive aluno especial, tô tendo agora, então tô aprendendo com eles, eu tô aprendendo digamos assim na “marra” na força, apesar da boa vontade de pesquisar de ir atrás, e aprendendo no dia a dia assim, por que a gente não tem formação suficiente pra isso. (Professora 02)

Mantoan (1994) analisa essa necessidade de formação específica nessa área do conhecimento, como uma ferramenta que os professores esperam para saber lidar com os problemas do cotidiano da escola, como uma “solução de problemas” no espaço das escolas que se dizem inclusiva.

A formação do corpo escolar para trabalhar na perspectiva da inclusão é bastante defasada, a exceção do profissional do AEE, todos os demais não passaram nem passam por formação na área de inclusão. Alguns deles relatam que a Prefeitura da Cidade do Recife, promove algumas formações a esse respeito, mas que geralmente contemplam apenas o AEE, ocorrendo pouca ou quase nenhuma formação para os demais profissionais.

A Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) tem grupos de formações, no ano tem o calendário de formação, abordam as temáticas, nesse agora ainda não abordou pra gente coordenador, pode ter abordado já pra os profissionais de AEE, que é justamente a questão da educação especial que pra eles é mais específico. (Coordenadora Pedagógica).

Nós, professores do AEE, temos formação continuada pela prefeitura do Recife, ela foca em algum tipo de formação que seja necessária naquela época ou que nós tenhamos solicitado. No momento estamos trabalhando com o curso EAD (160 h). Existem alguns eventos que sou convidada a participar, agora há pouco tivemos uma formação do Livox que é uma comunicação alternativa, para os alunos que não oralizam, é um dos assuntos que tem tido formação ultimamente, eles programam e a gente participa. Fora os cursos que a gente também vai em busca para melhorar, atualizar no caso nosso trabalho. (Profissional do AEE)

O tempo de experiência profissional, juntamente com a formação diferenciada dos profissionais, se revela, portanto, como um fator determinante para a educação de alunos com deficiência, tanto no que tange ao trabalho

docente em sala de aula e fora dela, como na produção de saberes inclusivos por aqueles que estão envolvidos com a educação desse alunado (professor da sala regular, AEE, acompanhante).

Percebemos que apesar dos sujeitos se aproximarem dos ideais da educação inclusiva, o que fica claro no depoimento das professoras da sala regular, do profissional do AEE e de alguns acompanhantes sobre a educação inclusiva,

O que eu acho em relação a essa questão da inclusão é que é positiva, é importante né, importante não só para o deficiente mas para os ditos **normais**, por que eles aprendem a conviver com as diferenças né, a respeitar e vão crescer e vão ser adultos que vão saber respeitar a pessoa com deficiência. (Professora 02 – grifo nosso).

A educação inclusiva não trata somente dos meninos com deficiência e transtornos, trata de todos, o gordo, o magro o preto, o branco, é uma educação que ela é global, em todo o mundo, em todo lugar, não é só na escola também, educação é em todos os lugares, agora na escola a gente tem uma força maior voltada para os meninos que apresentam deficiências, síndromes, transtornos, que necessitam de maior apoio, maior trabalho pra incluir. (Profissional do AEE)

Pra mim educação inclusiva é a possibilidade de ajudar a incluir os alunos com deficiência na sociedade também. (Acompanhante 01)

Eu acho que é quando inclui de fato as crianças especiais junto com os outros, sem nenhuma diferença, de trabalhar as mesmas coisas, de introduzir realmente a criança dentro da sala de aula com os outros, de estimular, de tratar normal, de saber que é uma criança, tem uma certa deficiência, mas é uma criança normal, querendo ou não. Por que senão a gente não vai contribuir para ela ter uma vida normal, uma vida digna fora da escola também. (Acompanhante 03)

Entendemos que para que a escola se constitua inclusiva, é necessário que ela, em sua totalidade, esteja preparada para receber e trabalhar com todos os alunos. Isso implica no planejamento de ações educativas com os envolvidos com a educação de alunos e alunas com deficiência (gestor(a), coordenador(a) pedagógico(a), professores(as) da sala regular, professor(a) do AEE e os(as) acompanhantes), de modo a identificar a relação que os educandos mantêm com o conhecimento e que relação elas desejam estabelecer com os alunos a fim de ajudá-los na construção do conhecimento e formação e inserção social (SOUZA, 2006).

2. A prática pedagógica na escola – limites e possibilidades das ações do acompanhante para uma educação inclusiva

Nesse segundo momento de nossa análise, buscamos identificar as ações educativas desenvolvidas na escola com vista a educação das crianças com deficiência e de forma mais específica, o que tem sido realizado pelos acompanhantes, como eles têm feito esse trabalho e qual o apoio pedagógico recebido por eles do corpo escolar e Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), assim como conhecer o que os gestores e professores pensam sobre o papel dos acompanhantes na educação dos(as) alunos(as) com deficiência.

O planejamento das ações educativas através do diálogo e das trocas de experiências entre os professores (sala regular e do AEE e acompanhante), juntamente com a articulação dos profissionais da escola, são elementos essenciais para a obtenção de práticas pedagógicas inclusivas. Concordamos com Oliveira (2009, p.23), quando ela nos aponta que “a presença do planejamento orienta e fundamenta a ação educativa dentro das relações pedagógicas institucionalizadas, às quais vão nortear a prática entre o professor e o aluno”. Entretanto, na escola pesquisada, essas ações se constituem como aspectos que devem ser aprimorados, de forma coletiva, principalmente no que se refere as adequações curriculares necessárias para a garantia da educação dos alunos e alunas com deficiência. Como nos chamou atenção os acompanhantes, essas adequações são realizadas exclusivamente pelo professor do Atendimento Educacional Especializado,

As atividades já são passadas, já vem da sala de inclusão, do AEE. Aí ela passa pro professor e a professora transfere pra mim e eu já aplico ao aluno. (Acompanhante 02)

Não tem uma adaptação de uma atividade. Ela [professora da sala regular] não chega pra mim pra me dizer assim, “olha, eu vou trabalhar esse conteúdo, tu pode fazer uma atividade?” Uma coisa assim, não tem nada de inclusão, eu que converso com [professora do AEE] e ela me passa as atividades, me orienta. (Acompanhante 03)

Para Mantoan e Batista (2007 apud SOUZA et al 2012) existem duas práticas nas escolas onde os acompanhantes são inseridos: a primeira é a do professor que dá sequência ao conteúdo planejado para a turma, baseado, na

maioria das vezes, no livro didático, como vemos na fala da professora a seguir,

Em uma data comemorativa, como por exemplo, o dia do autista, então existe um momento de conscientização no geral, então assim, é preciso ter uma data uma coisa pra poder acontecer, então no cotidiano, no dia a dia, na proposta eu não vejo. (Professora 01)

e a segunda prática, é a do acompanhante, que irá aplicar as atividades de forma descontextualizadas para os alunos com deficiência, como pudemos observar na fala de um deles, que diz “O autismo eu não sei praticamente, quase nada. E assim eu não tive nenhuma orientação, eu sei que eu tenho que pesquisar, por mim, por conta própria.” (Acompanhante 03). Ambas contribuem para práticas pedagógicas excludentes. Criticamos essas ações que promovem a exclusão, pois como nos chama atenção Freire (1996, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

No âmbito local, como sinalizamos anteriormente, a Prefeitura da Cidade do Recife, visando o atendimento massivo de alunos(as) com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental, realiza a contratação de estagiários/acompanhantes para apoiar os professores na educação de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista/transtorno global do desenvolvimento e do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH. A escola ainda conta com estagiários “cuidadores” que auxiliam os alunos em hábitos diários como na alimentação e locomoção para idas ao banheiro e no momento do recreio, como previsto nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009).

Na *Escola A*, as ações desenvolvidas pelos acompanhantes, de acordo com os mesmos, é de responsabilidade exclusiva da profissional do AEE, evidenciando com isso a pouca iniciativa por parte da gestão da escola em criar espaços de trocas para a elaboração de ações educativas coletivas, que visem a formação de todos os alunos.

A escola em si não tem feito nada eu acho, acho que os que trabalho deveria ser mais amassado, mas voltados pra eles mesmo, mas até agora não tem feito nada, por que não é só vim na escola, as vezes

os alunos vem e passam o dia todinho fora da sala, não tem uma aula diferenciada. (Acompanhante 01)

Vale ressaltar que na nossa escola campo de investigação, além do atendimento aos alunos com deficiência, a professora do AEE inseriu no seu calendário de 2016 formações aos demais educadores, com o objetivo de propagar a cultura de respeito às diferenças, buscando eliminar as barreiras atitudinais do corpo escolar frente à educação desses alunos. Apesar de contribuir para a formação de professores e acompanhantes, esse movimento prejudica o atendimento dos alunos com deficiência na sala de recurso, como observado abaixo:

[...] eu tô aqui há 9 meses, só levei meu aluno pra lá, acho que só levei umas duas vezes. Então eu acho que deveria ser assim... se é duas vezes na semana, uma vez na semana, deveria ser uma coisa mais concreta, fixa. [...] Ela dá sugestões de atividades, a gente vai lá, faz sugestão, ela propõe atividades diferenciadas, de acordo com as necessidades dos alunos, mas esse ponto da frequência poderia melhorar. (Acompanhante 01)

Assim, contribuição é dela fazer o atendimento né, existe calendário que ela deve ter falado nisso, de atendimento aos alunos, que ela vai na sala e tira esse aluno, leva pra sala dela, aí é pra acontecer dessa maneira, mas às vezes tem tanta coisa pra se fazer, que esse atendimento acaba demorando um pouco pra acontecer. (Professora 02)

Isso reforça, mas uma vez, a ausência de práticas formativas no âmbito escolar, pois o AEE, enquanto esfera da educação especial, ao proporcionar ao aluno sua emancipação social e desenvolvimento de aprendizagens, como expresso no artigo 2º, das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), não pode assumir essa função sem para isso contar com os gestores, docentes e acompanhantes.

Apesar dos profissionais da escola investigada reconhecer que a atuação dos acompanhantes é de suma importância para a garantia da inserção e permanência do aluno com deficiência em sala de aula, eles reforçam em suas falas a ideia do atendimento individualizado, de apoio ao professor e não como educador em formação, que pode colaborar de forma efetiva no planejamento de ações educativas voltadas a esse público da educação especial. Sobre isso eles dizem,

[...] É importantíssimo, sabemos que não podem ser tratados como babas, como sombras desses alunos que apresentam deficiências, mas a gente também não pode fechar os olhos querendo dizer que esses alunos não têm dependência, por que existe sim uma grande dependência e quem supre essas ações são os apoios. (Vice Gestora)

Eu acredito que o acompanhante, estou falando agora nem por eles agora, estou falando pela minha própria experiência, como eu fui sempre estagiária de educação especial, ele tem um importante papel por que muitos alunos vão precisar desse apoio mais individualizado, de mais perto, então é fundamental ele estar em sala de aula. (Coordenadora Pedagógica)

De grande importância, por que se não fossem eles, teria que ser eu a dar atenção ao especial e a toda a turma, então graças a ele eu consigo desenvolver o trabalho com a turma e com o *especial* também. (Professora 02)

É difícil para o professor com a sala de aula de 25 30 alunos, dar conta de um autista que ainda tá aprendendo a atender aos comandos, levanta muito, grita na sala não sabe pegar no lápis, precisa de uma pessoa do juntinho dele sentando, pegando, somando, é esse o papel que faz o acompanhante em sala de aula (Profissional do AEE)

Por sua vez, os acompanhantes relatam que precisam de formação na área da educação especial para atender a esse público, pois nenhum deles passou por nenhum processo de formação oferecido pela prefeitura do Recife, ou pela própria escola. Como exemplo desse despreparo, eles relatam a falta de conhecimento sobre a deficiência ou transtorno do desenvolvimento dos alunos que os mesmos oferecem apoio pedagógico.

[...] Eu não sei, o aluno que eu acompanho é uma doença muito rara parece que no Brasil ele é a segunda pessoa que tem, então é uma doença nova pra mim, eu não sei o nome, é um nome tão esquisitinho, só tem duas pessoas (Acompanhante 01)

O autismo eu não sei praticamente, quase nada. E assim eu não tive nenhuma orientação, eu sei que eu tenho que pesquisar, por mim, por conta própria. (Acompanhante 03)

Além disso, os acompanhantes relatam o quanto os cursos de pedagogia são frágeis no que diz respeito à inclusão, sendo o cotidiano escolar o espaço onde aprendem a atuar junto aos alunos com deficiência. Somado a isso, enquanto estagiários, não é previsto na normativa que regulamenta seu trabalho, o compromisso da Prefeitura do Recife com sua formação

complementar, expressando o descaso com que são tratados pela rede de ensino.

Ainda não, eu estou no 3º período e a gente ainda não viu nada sobre inclusão, alunos com deficiência, não. (Acompanhante 02)

Tem horas que é muito difícil, tem hora que acha que a gente é só do aluno e o aluno é minha responsabilidade. E não é assim também, né? (Acompanhante 01)

Diante do acima exposto, vimos que apesar da *Escola A* precisar avançar na constituição de práticas pedagógicas inclusivas, é inegável a importância do trabalho dos acompanhantes no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência nessa realidade escolar. Para eles, o trabalho que desempenham é uma ferramenta fundamental para suprir as falhas de um contexto educacional ainda excludente.

Eu acho que meu trabalho é mostrar para eles que eles podem, pois até muitos deles são muito desmotivados, as vezes chegam aqui triste, acreditam que não vai aprender. Acho que meu trabalho não é só de ensinar e sim de levantar mais eles, a auto estima deles, e ajudar para que isso um dia mude. (Acompanhante 01)

Eu vejo assim o acompanhante mais como um, como um educador, você está ali não só pra tá acompanhando, mas pra tá fazendo o papel como um professor. Você ensina, tá trazendo conhecimento pra ele. Não é só o fator “tô ali só pra tá acompanhando”, mas como um auxiliar na aprendizagem... justamente isso, trazer o conhecimento para o aluno, que é muito importante. Pois nem sempre vão ajudá-lo aqui na escola a ter isso, meu papel é oferecer o que ele ainda não tem acesso por causa do preconceito. (Acompanhante 02)

Quando analisamos a trajetória da pessoa com deficiência na educação pontuamos os avanços, principalmente no âmbito das políticas públicas para garantir o direito de todas as pessoas à educação que considere suas necessidades. Diante de tudo que foi exposto, concordamos com Carvalho (2013, p.19) quando ela nos diz que: “Além de “praticada”, a educação precisa ser “pensada”, em seu sentido e significado para as pessoas e para a sociedade”. É nesse sentido que precisamos prosseguir pesquisando e buscando maneiras para construir práticas pedagógicas inclusivas em todas as escolas.

Considerações finais

A pesquisa realizada nos possibilitou conhecer com maior profundidade a realidade de uma escola que possui matriculados alunos com deficiência, nos propomos a observar que ações eram desenvolvidas para ofertar a educação desses alunos, nessa direção buscamos investigar como os diferentes sujeitos que compõem o quadro de profissionais contribuíam para a formação, identificação e trabalho desenvolvido pelo acompanhante de crianças com deficiência com vistas à efetivação do AEE - Atendimento Educacional Especializado.

Reconhecemos as dificuldades que a escola passa seja de cunho estrutural, como as instalações físicas, os recursos e o apoio por parte da PCR, seja ela de cunho organizacional, como a divisão de tarefas a articulação e planejamento das ações. Dentre as dificuldades encontradas a mais expressiva diz respeito as barreiras atitudinais, que em nossa compreensão precisam ser melhores trabalhadas nessa escola, para fins de sua superação, pois essa barreira impossibilita a efetivação da educação que se pauta nos pressupostos da inclusão.

As práticas pedagógicas da escola se reduzem a ações individuais de alguns sujeitos, destacando-se o profissional de AEE que faz esforços permanentes para elaborar e implementar as ações pedagógicas pautadas na perspectiva da educação inclusiva. De acordo com as leis e normativas cabe a esse profissional a articulação das ações entre todos os profissionais da escola. Nesse contexto identificamos o acompanhante que é assistido por esse profissional, recebendo orientações para sua atuação, porém sendo invisibilizado pelos professores regentes que não realizam o trabalho de parceria com esses profissionais e pela própria Prefeitura do Recife que, apesar do alto número de contratações, não oferece formação necessária para favorecer a prática pedagógica desses sujeitos.

Percebemos a formação do corpo escolar como algo que precisa ser melhorado e merece uma atenção maior por parte da PCR, entendemos que a formação possibilita a apreensão e reflexão sobre uma nova cultura escolar, e conseqüentemente para se pensar a prática pedagógica de hoje para melhorar a de amanhã. Ela não pode ser usada no discurso dos profissionais como

justificativa para a não inclusão de alunos com deficiência, mas pelo contrário deve se constituir como instrumento para a reflexão e ressignificação da prática docente, somente a partir de práticas pedagógicas construídas de forma coletiva que a educação inclusiva poderá se efetivar no espaço escolar.

A partir de nossa pesquisa pudemos conhecer como a escola, mais especificamente como o corpo de profissionais que constituem a escola percebem a educação de pessoas com deficiência, com isso, esse estudo se constitui relevante contribuindo para outras indagações sobre a educação inclusiva e a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles Giacomelli. MACEDO, Lino de. **Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: Reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar**. Mauá, 1999.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes**. In: AQUINO, J. Diferenças e preconceitos na escola. SP: Sumus, 1998.

ARANTES, Valéria Amorim (ORG), Mantoan, M. T.E, PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo, Editora Summus, 2006.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de Dezembro de 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial – PNE** Lei n. 10.172. Série legislação. Brasília, 2001.

_____. **Portaria nº948**, de 09 de outubro de 2007, dispõe a cerca da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2013.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** Campinas, Editora Moderna 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Editora Vozes, 1994.

NEVES, José Luís. **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> Acesso em: 01 de Dezembro de 2015.

OLIVEIRA, Keila Souza de. **A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência.** 2009, 185 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009.

Política de Ensino da Rede Municipal de Recife. (Caderno 1, Fundamentos Teórico-Metodológicos) 2012 Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/cidadaniaambiental/upload/pdf/material_adicional/Outros_textos_relevantes/Primeiro_caderno_versao_5_Final_Gestor_rede.pdf> Acesso em: 24 novembro de 2015.

Prefeitura do Recife promove formação para estagiários da Educação Especial. Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/27/05/2015/prefeitura-do-recife-promove-formacao-para-estagiarios-da-educacao-especial>>. Acesso em: 23 novembro de 2015.

SANTOS, M. S. AURELIANO, F.E.B.S. **Aspectos Históricos E Conceituais Da Educação Inclusiva: Uma Análise Da Perspectiva Dos Professores Do Ensino Fundamental.** São Paulo, 2011. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/12344/7120>> Acesso em 18 de Dezembro de 2015.

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 de Março de 2016.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores/** João Francisco de Souza; organizadora: Inez Maria Fornari de Souza. – 2.ed. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

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

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

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

WERNECK, Claudia. **Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

APÊNDICE 01



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Este questionário que o (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar constitui-se como parte da pesquisa “A prática pedagógica na escola no atendimento às crianças com deficiência e necessidades educacionais especiais – o papel do acompanhante na educação desses alunos”, de responsabilidade das pesquisadoras Maria Leandra de Siqueira Ferreira e Sheyla Alves Xavier. Sob a orientação da professora Dr.ª Clarissa Martins Araújo. Desenvolvido como parte final do curso de pedagogia para fins de obtenção do título de pedagoga.

QUESTIONÁRIO (CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO)

1- Sexo:

() Feminino () Masculino

2- Idade:

() Entre 16 e 18 anos () Entre 19 e 22 anos
 () Entre 23 e 26 anos () Entre 27 e 30 anos
 () Entre 31 e 35 anos () Entre 36 e 40 anos
 () Entre 45 e 50 anos () Acima de 51 anos

3- Cargo/função que exerce na escola:

() Gestor escolar () Coordenador Pedagógico
 () Professor (sala regular, anos iniciais) () Profissional do AEE

() Acompanhante de crianças com deficiência e necessidades educacionais especiais.

() Outros

Tempo de atuação: _____

4- Formação:

4.1 - Inicial:

Curso	Instituição	Duração do Curso	Ano de Conclusão

4.2 – Formação continuada (especialização, mestrado, seminários, palestras, oficinas, outros):

Curso	Instituição	Duração do Curso	Ano de Conclusão

4.3 – Experiências profissionais (outros espaços e instituições):

Local	Cargo/Função	Período

APÊNDICE 02

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

- 1- Nome, localização histórico (Fundação, origem, PPP).
- 2- Tipos de serviços oferece (Programas e parcerias que a escola está envolvida).
- 3- Quais são os profissionais que trabalham na instituição.
- 4- Turno de funcionamento e níveis de atendimento por turno.
- 5- Quantidade de alunos(as) matriculados na escola (com deficiência e sem deficiência).
- 6- Organização do espaço físico da escola.

APÊNDICE 03

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Perguntas para os gestores)

1. O que você compreende sobre Educação Inclusiva?
2. Para você, quais são as maiores dificuldades para que a educação inclusiva aconteça?
3. No que diz respeito a formação, a gestão passou/ou passa por algum processo de formação voltadas para a inclusão dos alunos(as) com deficiência?
4. Como acontece a participação da família?
5. Como você vê a questão da inclusão de alunos com deficiência nessa escola?
6. Que ações educativas a escola tem proposto para possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência?
7. Como se dá a relação entre gestor(a), coordenador(a), profissional do AEE, professor(a) da sala regular e o acompanhante de alunos com deficiência?
8. Como você analisa o trabalho desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE da escola? Como a gestão dá apoio a essas atividades? Há algo que deva ser modificado?
9. Qual o papel do Acompanhante de alunos com deficiência, qual a importância dele na educação desses alunos?
10. Há algum tipo de apoio por parte da gestão dada ao acompanhante?

APÊNDICE 04

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Perguntas para o Coordenador)

- 1) O que você compreende como educação inclusiva?
- 2) Para você, quais são as maiores dificuldades para que a educação inclusiva aconteça?
- 3) No que diz respeito a formação, a coordenação passou/ou passa por algum processo de formação voltadas para a inclusão dos alunos(as) com deficiência?
- 4) Como acontece a participação da família?
- 5) Como você vê a questão da inclusão de alunos com deficiência nessa escola?
- 6) Que ações educativas a escola tem proposto para possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência?
- 7) Como se dá a relação entre gestor(a), coordenador(a), profissional do AEE, professor(a) da sala regular e o acompanhante de alunos com deficiência?

- 8) Como você analisa o trabalho desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE da escola? Como a coordenação apoia essas atividades? Há algo que deva ser modificado?
- 9) Qual o papel do Acompanhante de alunos com deficiência, qual a importância dele na educação desses alunos?
- 10) Há algum tipo de apoio por parte da coordenação dada ao acompanhante?

APÊNDICE 05

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Perguntas para Professor(a) da sala Regular)

- 1) O que você compreende como educação inclusiva?
- 2) Para você, quais são as maiores dificuldades para que a educação inclusiva aconteça?
- 3) No que diz respeito a formação, o professor passou/ou passa por algum processo de formação voltada para a inclusão dos alunos(as) com deficiência?
- 4) Como acontece a participação da família?
- 5) Como você vê a questão da inclusão de alunos com deficiência nessa escola?
- 6) Os alunos participam das atividades coletivas na sala de aula? Se sim, como participam?
- 7) Há adaptação do planejamento das aulas para atender esses alunos? Há articulação entre gestores, coordenadores, profissionais do AEE, professores da sala regular e Acompanhante no atendimento aos alunos(as) com deficiência? Se sim, como acontece?
- 8) Que ações a escola vem desenvolvendo que auxiliam seu trabalho junto aos alunos com deficiência?
- 9) Como os acompanhantes auxiliam os alunos com deficiência que estão na sua sala de aula? Qual a importância desse Acompanhante?
- 10) Quais as contribuições do AEE no seu trabalho?

APÊNDICE 06

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Perguntas para Profissional do AEE)

- 1) O que você compreende como educação inclusiva?
- 2) Para você, quais são as maiores dificuldades para que a educação inclusiva aconteça?
- 3) No que diz respeito a formação, o AEE passou/ou passa por algum processo de formação voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência?
- 4) Como acontece a participação da família?

- 5) Como você vê a questão da inclusão de alunos(as) com deficiência nessa escola?
- 6) Que ações educativas a escola tem proposto para possibilitar a inclusão dos alunos(as) com deficiência e necessidades educacionais especiais?
- 7) Há articulação entre gestores, coordenadores, profissionais do AEE, professores da sala regular e Acompanhante no atendimento aos alunos(as) com deficiência? Se sim, como acontece?
- 8) Qual a função do profissional de Atendimento Educacional Especializado – AEE na escola?
- 9) Quantos alunos(as) são atendidos pelo AEE? Como você se planeja para atendê-los?
- 10) Além de você, quais são os outros profissionais na escola que auxiliam no atendimento aos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais?
- 11) Sobre a sala de recursos, quais são os materiais que você tem a sua disposição?
- 12) Há articulação entre o Atendimento Educacional Especializado – AEE e os professores(as) da sala regular? Como ocorre?
- 13) Qual o papel do Acompanhante de alunos(as) com deficiência e necessidades educacionais especiais? Qual a importância dele na educação desses alunos(as)?

APÊNDICE 07

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Perguntas para o Acompanhante)

- 1) O que você compreende como educação inclusiva?
- 2) Para você, quais são as maiores dificuldades para que a educação inclusiva aconteça?
- 3) No que diz respeito a formação, o acompanhante passou/ou passa por algum processo de formação voltadas para a inclusão dos alunos(as) com deficiência?
- 4) Como acontece a participação da família?
- 5) Como você vê a questão da inclusão de alunos(as) com deficiência nessa escola?
- 6) Que ações educativas a escola tem proposto para possibilitar a inclusão dos alunos (as) com deficiências e necessidades educacionais especiais?
- 7) Quais são as atividades que você desempenha diariamente com os alunos(as) com deficiência e necessidades educacionais especiais?
- 8) Como acontece o planejamento das atividades para os alunos(as) com deficiência e necessidades educacionais especiais, quem o apoia nessa tarefa?
- 9) Há interação entre o aluno(a) que você acompanha e os demais alunos(as) da sala? Como você auxilia essa socialização?

- 10) O curso/ escola que você estuda lhe oferece subsídios que auxiliem na sua prática pedagógica junto aos alunos(as) com deficiência e necessidades educacionais especiais? Se sim, como?
- 11) Como se dá a sua relação com o professor da sala regular? Ele auxilia seu trabalho junto aos alunos(as) com deficiência e necessidades educacionais especiais? Se sim, como?
- 12) Como se deu o processo de seleção/ recrutamento para essa função? Você sabia que iria acompanhar alunos(as) com deficiência e necessidades educacionais especiais?
- 13) O que fez você procurar/aceitar essa função?
- 14) Como você vê o Atendimento Educacional Especializado – AEE da escola? Como ele influencia no seu trabalho?
- 15) Qual a deficiência/ transtorno do aluno(a) que você acompanha? O que você sabe sobre isso?
- 16) Qual o papel do Acompanhante de alunos(as) com deficiência e necessidades educacionais especiais, qual a importância dele na educação desses alunos?