



A CONTRIBUIÇÃO DO AAEDE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE - PE

AAEDE'S CONTRIBUTION TO THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN MUNICIPAL SCHOOLS IN RECIFE - PE



Hylka Walleska Barbosa de Lima CALDAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Psicopedagoga
na Clínica Centro de Desenvolvimento Infantil - CDI em Recife, PE.

 <https://orcid.org/0000-0002-2972-4112> |  hylkacaldas@gmail.com



Tícia Cassiany Ferro CAVALCANTE

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora Associada IV do
Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.

 <https://orcid.org/0000-0001-8963-9609> |  ticia.cavalcante@ufpe.br

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva SANTOS

Doutor em Educação. Docente do Departamento de Políticas e Gestão da Educação
– Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

 <https://orcid.org/0000-0002-2994-3921> |  thiago.silvasantos@ufpe.br


CALDAS, Hylka Walleska Barbosa de Lima; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. *A contribuição do AAEDE na inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas municipais do Recife - PE*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 1, e0240008, 2024.

Resumo: neste artigo, tem-se por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre as contribuições do trabalho do Agente de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AAEDE) frente à inclusão de alunos com deficiência intelectual, na educação pública municipal da Cidade do Recife-PE. Como parte do percurso metodológico, foram entrevistados profissionais que atuam como AAEDE. A análise apresenta evidências de uma inclusão transformadora, mas que carece de um conjunto de práticas coletivas para que o direito à educação dos estudantes com deficiência intelectual se torne efetivo.

Palavras-Chave: AAEDE. Deficiência intelectual. Direito à educação. Inclusão.

Abstract: this article aims to present the results of a research on the contributions of the work of the Special Educational Development Support Agent (AAEDE) towards the inclusion of students with intellectual disabilities in municipal public education in the city of Recife-PE. As part of the methodological course, professionals who work as AAEDE were interviewed. The analysis presents evidence of a transformative inclusion, but it lacks a set of collective practices so that the right to education of students with intellectual disabilities becomes effective.

Keywords: AAEDE. Inclusion. Intellectual disability. Right to education.

 <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240008>



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

A CONTRIBUIÇÃO DO AADEE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE - PE

AADEE'S CONTRIBUTION TO THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN MUNICIPAL SCHOOLS IN RECIFE - PE

Hylka Walleska Barbosa de Lima CALDAS¹

Tícia Cassiany Ferro CAVALCANTE²

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva SANTOS³

Resumo: neste artigo, tem-se por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre as contribuições do trabalho do Agente de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEE) frente à inclusão de alunos com deficiência intelectual, na educação pública municipal da Cidade do Recife-PE. Como parte do percurso metodológico, foram entrevistados profissionais que atuam como AADEE. A análise apresenta evidências de uma inclusão transformadora, mas que carece de um conjunto de práticas coletivas para que o direito à educação dos estudantes com deficiência intelectual se torne efetivo.

Palavras-Chave: AADEE. Deficiência intelectual. Direito à educação. Inclusão.

Abstract: this article aims to present the results of a research on the contributions of the work of the Special Educational Development Support Agent (AADEE) towards the inclusion of students with intellectual disabilities in municipal public education in the city of Recife-PE. As part of the methodological course, professionals who work as AADEE were interviewed. The analysis presents evidence of a transformative inclusion, but it lacks a set of collective practices so that the right to education of students with intellectual disabilities becomes effective.

Keywords: AADEE. Inclusion. Intellectual disability. Right to education.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Psicopedagoga na Clínica Centro de Desenvolvimento Infantil - CDI em Recife, PE. E-mail: hylkacaldas@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2972-4112>

² Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora Associada IV do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. E-mail: ticia.cavalcante@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8963-9609>.

³ Doutor em Educação. Docente do Departamento de Políticas e Gestão da Educação – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: thiago.silvasantos@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2994-3921>.

INTRODUÇÃO

Desde o século 19, o movimento voltado para a educação de pessoas com deficiência tem ganhado destaque em Documentos Mundiais, como na Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948; na *Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* em 1990 e na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, que teve como resultado a *Declaração de Salamanca*, em 1994. Esses registros partiam da necessidade de edificar uma sociedade justa, trazendo novas oportunidades para sujeitos que, antes, eram excluídos de diversos espaços.

Na tentativa de inclusão, pessoas com deficiência partilhavam as mesmas oportunidades de acesso à escola. Entretanto, a realidade apresentou a segregação deste público da sala de aula comum, com a justificativa pautada nas limitações biológicas apresentadas pelo aluno. A isso, Guebert (2007) chama de integração.

Após diversas discussões e lutas, promovidas por pais, educadores, políticos e demais sujeitos interessados em regulamentar políticas públicas voltadas para esta comunidade, a obrigatoriedade do acesso, em sala regular, enquanto direito, passou a estar presente em legislações de educação. Isso é observado na Lei de Diretrizes e Bases 7.853/89 e, mais adiante, na versão 9.394/96, o que também garante a criação do Atendimento Educacional Especializado (vide art. 4º inciso III).

Todavia, a presença de medidas de apoio individualizadas, assim como as adequações escolares, surge em documentos como a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, validada em 2008 no país, e a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/15. Esse documento aponta esclarecimentos sobre os conceitos de barreiras e acessibilidades, além de determinar no capítulo IV, em seu artigo 28º, inciso XI, a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.

Fica claro, desde a LDB/96 em seu artigo 11º, que os estados e os municípios possuem responsabilidade de ter como base os documentos nacionais para a elaboração de políticas inclusivas. Como exemplo, a Prefeitura do Recife tem promovido um processo de reflexão sobre a inclusão, que está presente em seus documentos como a “Política de ensino da rede municipal de Recife” do eixo “Educação inclusiva: múltiplos olhares” (Recife, 2015). Esse movimento tem contribuído para importância do estímulo à autonomia desses estudantes.

Ainda em nível local, a prefeitura do Recife tem promovido ações políticas para incluir estudantes com deficiência na escola. Uma dessas ações foi o Projeto de Lei enviado pelo Executivo Municipal à Câmara Municipal de Vereadores, objetivando a criação de 1000 (mil) cargos de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), a fim de efetivar a inclusão dos estudantes recifenses (Rêgo, 2018). Diante da solicitação, foi publicado

o edital nº 1, de 13 de junho de 2015 (Recife, 2015), para realização de concurso público, ofertando a metade do número de vagas inicialmente previstas.

Esses profissionais passaram a exercer o papel de apoio da educação inclusiva, assistindo estudantes com deficiência, dentre os quais pode estar a pessoa com deficiência intelectual, foco do presente estudo. A necessidade desse cargo surgiu diante dos entraves mediante a participação desses estudantes no ambiente escolar, o que impactava na inclusão efetiva dessas pessoas (Rêgo, 2018).

Em algumas pesquisas, como nas de De Melo (2022) e Oliveira (2020), o profissional AADEE busca, em prática, conhecer o perfil de quem irá acompanhar, a realidade escolar, e, bem como realizar mediações que favoreçam a participação efetiva do indivíduo. Medidas essas que poderão divergir de estudante para estudante, ainda que partilhem da mesma deficiência, por exemplo.

Com base no exposto anteriormente, e tendo em vista que o AADEE já está em atuação no contexto escolar, nos questionamos como seu trabalho tem contribuído na inclusão de estudantes com deficiência, inclusive aqueles com deficiência intelectual?

De fato, uma visão estereotipada sobre o aluno com deficiência intelectual parte de períodos históricos segregacionistas, a qual ainda deixa fragmentos em diversas pessoas na sociedade brasileira. Seguindo essa linha, uma preocupação maior surge quando esse pensamento ainda está presente em nossa realidade educacional, causando grande impacto na teia inclusiva. No caso do AADEE, destacamos que este é “parte integrante das políticas de inclusão no atendimento às necessidades educacionais para o acesso e permanência das crianças com deficiência no sistema de ensino” (Silva, 2018, p. 33). Desta forma, este artigo objetivou verificar como o trabalho do AADEE contribui para o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

INCLUSÃO EDUCACIONAL: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS

Podemos dizer que a inclusão é entendida enquanto processo. Um processo que demanda um movimento de todas as pessoas diretamente envolvidas, e não somente da participação dos excluídos. Carneiro (2007) a define com bastante clareza quando afirma que o Outro é elemento chave nesta construção. Em sua definição, a inclusão é concebida como “um movimento da sociedade (sociedade inclusiva) voltado para produzir a igualdade de oportunidades para TODOS” (Carneiro, 2007, p. 29).

Guebert (2007), ao refletir sobre importância de propor uma filosofia inclusiva, conceitua três concepções filosóficas que têm contribuído para que se enxergue a pessoa

com deficiência e a própria educação especial em diferentes temporalidades, o que, mais à frente, irá nos ajudar a compreender o papel do AADEE. As concepções são: assistencialista; integrativa adaptadora e inclusiva transformadora.

A concepção assistencialista é entendida como a prestação de serviços básicos à pessoa com deficiência. É um atendimento voltado às atividades cotidianas, que poderá ser oferecido por funcionários que não possuam uma formação específica para este fim. Problematizando esse aspecto, Santos (2021) argumenta que a não inclusão na escola regular é resultado do recrudescimento da efetivação das políticas públicas em marcha.

A concepção integrativa adaptadora surge por volta de 1960 (Guebert, 2007) como resultado de movimentos de luta pelos direitos humanos voltados às pessoas com deficiência, recebendo fortes influências de novas visões sobre a escola, educação e sociedade. É nesse movimento que o Estado volta os olhos para a educação e para desenvolver medidas de incentivo e oportunidade para todas as pessoas. A integração é caracterizada como inserção dos estudantes com deficiência na realidade escolar, entretanto, em sala à parte dos demais colegas. Essa condição impactou negativamente a vida desses alunos e alunas.

A concepção inclusiva transformadora, por sua vez, nasce num contexto em que a educação especial carrega consigo características do assistencialismo e da integração nas escolas. Esse movimento tem início em discussões sobre a necessidade de conhecer e reconhecer o outro, dentro de uma perspectiva humanizadora e de direitos. Para Guebert (2007), essa concepção resulta na união da família e da sociedade em busca da valorização da pessoa com deficiência. E, desse modo, compreende a educação como meio para a independência. O que reforça a ideia de que a inclusão não é algo dado, acabado e feito por um único profissional.

Com esta seção, podemos concluir que nós, como sujeitos promotores da inclusão, precisamos entender quais lentes utilizamos para enxergá-la e se, de fato, nossa prática, como cidadão e profissional de educação, dialoga com essa última perspectiva.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O QUE SABEMOS?

A deficiência intelectual se manifesta como um comprometimento do processo cognitivo. De acordo com Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) (2010), há cinco dimensões que envolvem diferentes perspectivas do desenvolvimento desse público, com base em seu contexto de vida e suportes que utiliza.

A primeira dimensão está relacionada às habilidades intelectuais. E assim, envolve raciocínio, planejamento, resolução de situações problema, compreensão de ideias complexas, agilidade da aprendizagem e aquisição de conhecimento por meio da vivência. A segunda dimensão envolve o comportamento de adaptação. Podemos dizer que é a junção da primeira

dimensão às capacidades sociais que o indivíduo precisa adquirir para realizar movimentos que são do seu cotidiano. Essa dimensão é dividida em três habilidades: conceituais (possuir capacidades fundamentais da inteligência, como leitura de signos); prática (realizar com independência as atividades da vida cotidiana, autocuidado, segurança e lazer); e, habilidade social (entender comportamentos adequados na sociedade, o que é tocante na idade social da pessoa com deficiência intelectual).

A terceira dimensão envolve a participação, interação e o desempenho de papéis sociais, o que diz respeito à vida da pessoa com deficiência intelectual em comunidade, assim como os papéis desempenhados por ela. A quarta dimensão compreende o contexto e a qualidade de vida do sujeito, em que se descreve sua família e toda comunidade em que está inserido. E, por fim, a quinta dimensão diz respeito à saúde, a partir da qual se verifica o diagnóstico da deficiência intelectual por fatores etiológicos (genética, ambiental, multifatorial) e de saúde física e mental. Essas perspectivas de desenvolvimento permitem superar o pensamento de que a deficiência intelectual é uma condição permanente e propõem que esta poderá variar conforme apoios/suportes que o indivíduo recebe. Em outras palavras, a deficiência passa a ser compreendida com base no desenvolvimento da pessoa na sociedade, e não mais em testes de inteligência (QI) e classificações nos níveis leve, moderado e profundo (Pletsch, 2013).

Mesmo com a mudança do termo e com grandes discussões, partilhadas por pesquisadores e associações filantrópicas, Pletsch (2013) informa, por meio dos resultados obtidos em seu trabalho “Uma análise das bases epistemológicas contidas nos conceitos de deficiência mental e intelectual”, realizado em 2012, que o estigma sobre o desenvolvimento escolar destas pessoas é predominante. Em outros termos, a comunidade escolar tem em mente que uma pessoa com deficiência intelectual não consegue aprender. Tampouco, construir autonomia.

Podemos fazer a relação disso com o que apresenta Maffezol e Góes (2004). Eles apontam que, historicamente, as pessoas com deficiência intelectual foram marginalizadas e infantilizadas pela sociedade, mesmo atingindo a fase adulta. O que resultou, mais à frente, em ações realizadas pela Educação Especial, tendo com base em uma concepção patologizante, a partir de “atividades [...] geralmente artificiais, isoladas e desinteressantes” (Maffezol; Góes, 2004, p. 1).

Ciente que a escola pública, instituição do Estado, tem como papel base o desenvolvimento cognitivo de seus estudantes, partindo de sua individualidade, este órgão de ensino não pode estar abraçado a um projeto de “aluno ideal”, reproduzindo, em sua prática, formas marginalizantes de educação. No caso dos alunos com deficiência intelectual, esses lançam um desafio à instituição tradicional quanto ao meio próprio de aprendizado, pois evidenciam a falta da escola no que abrange a diversidade do alunado.

O APOIO EDUCACIONAL

O apoio surge em um contexto em que a inclusão, põe à mostra os processos excludentes que ocorrem nas escolas ainda tradicionais. Para Machado (2008), é dever dos professores e professoras acreditar na possibilidade de aprendizagem de seus estudantes e pôr em prática novas trilhas de educação. Contudo, necessitam de profissionais que possam atender às particularidades de seus estudantes, inclusive aqueles com comprometimento em sua autonomia.

Percebe-se que o termo atribuído aos trabalhadores, no decorrer da história, e ainda na realidade em alguns estados brasileiros, diz respeito às atividades desempenhadas para com estudante com deficiência. Um exemplo disso é a definição desenvolvida por Glat e Pletsch (2012) que dialoga com a função de apoio, contudo, o apresenta por meio de um novo termo: mediador.

Outro exemplo é o próprio termo Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial -AADEE, que, de acordo as funções estabelecidas no edital do concurso público de nº 01, de 13 de junho de 2015 da Prefeitura do Recife, tem como papel: auxiliar em atividades que promovam o bem-estar do(a) aluno(a) com deficiência. Associado a esse papel o auxílio nas atividades de higiene e nas atividades escolares.

Também identificamos que o apoio tem característica transitória na vida letiva do estudante, “podendo atuar em todas as modalidades e níveis de ensino, em instituições públicas e privadas” (Silva, 2018, p. 31). No caso do AADEE, o Plano Municipal de Educação - PME (2015), aprovado pela lei nº 18.147/2015, prevê o auxílio individualizado para aqueles “[...] que não realizam com independências as atividades de locomoção, higiene, alimentação, buscando desenvolver a sua autonomia e o seu empoderamento” (Recife, 2015, S/P).

Santos (2019), ao informar e discutir sobre a realidade dos auxiliares, ajuda a compreender que esta transitoriedade pode estar relacionada ao tempo em que o estudante se desenvolve e passa a adquirir autonomia, assim, a demanda por apoio dependerá desses processos. Silva (2018, p.36) também aponta que eles “possuem uma formação mínima como especificam algumas políticas”. À vista disso, poderá ficar a critério da Rede municipal ou privada a contratação de apoio com ou sem ensino superior.

Contudo, sobre a função do apoio educacional, Santos (2019, p. 22) defende que “a responsabilidade do ensino e aprendizagem desse aluno com deficiência não é desse profissional [...], mas ele deverá atuar juntamente com o professor das salas de aula comum, e nas salas de recursos.” Logo, esses profissionais, independentemente de sua escolaridade, precisam receber formação em serviço, tendo em vista das diversas realidades que podem encontrar, assim como conhecer e pôr em prática novos caminhos de inclusão.

Um dos desafios enfrentados pelo AADEE é o baixo suporte pedagógico para atuar com os estudantes durante as 40 horas semanais (Oliveira; Ferreira, 2021). Sem esse suporte, ocorre um impacto nos estudantes com deficiência por eles atendidos. E, é válido dizer, esses profissionais têm papel importante na construção de sua autonomia e aprendizagem desses discentes.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia adotada nesta pesquisa foi qualitativa, uma vez que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2007, p. 21). É uma pesquisa humanizada e interativa, composta de instrumentos com foco no envolvimento do entrevistado. A técnica escolhida para o percurso metodológico foi a de entrevista semiestruturada, pois esta “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2007, p. 64). Neste caminho, tratamos da narrativa de práticas, concepções e percepções dos participantes, partindo de suas visões.

Os participantes da pesquisa foram os AADEEs lotados em escolas municipais da Prefeitura da Cidade do Recife. Para realização metodológica, foram selecionados aqueles que atendem ou atenderam estudantes com deficiência intelectual em seu trabalho, sendo este último utilizado como critério de seleção. Para encontrar esses agentes, foi preciso um diálogo inicial com a gestão de duas escolas municipais da Região Metropolitana do Recife, em fevereiro de 2020, para saber da disponibilidade e suas condições de aceite para a realização da pesquisa.

Durante o primeiro contato feito em uma das escolas com alguns profissionais interessados na pesquisa, no mês de março de 2020, teve início a greve dos professores e dos AADEE e, em seguida, a pandemia causada pelo novo COVID-19. Diante dos impasses causados, e com o pensamento voltado ao bem-estar dos envolvidos(as) na pesquisa, decidimos contactar cada AADEE, durante esse período de pandemia, para saber de seu interesse na realização da entrevista e para informar que esta seria realizada por chamada de vídeo.

Dos 6 profissionais previstos para realização da pesquisa, 3 confirmaram interesse. Foi observado que esses interessados mantiveram contato pelas redes sociais, estavam envolvidos em evidenciar seu trabalho, e a realidade escolar em que se encontravam. Foi disponibilizado um espaço de escuta para aqueles que não estavam interessados em participar.

A hipótese levantada, quanto à negação de alguns participantes, foi relacionada à sobrecarga que passaram a receber, ao precisar trabalhar em residência, causando necessidade de conciliação deste novo formato de trabalho a outras tarefas particulares. Além disso, precisaram conviver com a preocupação da existência de um vírus mortal. E, por este motivo,

não havia condições para realização de entrevista em modo presencial. Por último, mas não menos importante, levantamos a hipótese de medo do desconhecido, ou seja, recusaram-se a participar, por acreditarem que a pesquisa poderia prejudicá-los de alguma forma.

Não houve oportunidade de conversar de forma presencial com todos os AADEE das duas escolas autorizadas (antes da pandemia). Assim, ficou difícil estabelecer uma relação de confiança com alguns profissionais. Com o aceite do processo de pesquisa, foram enviados termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada profissional e agenda de entrevistas de acordo com a disponibilidade dos participantes. As entrevistas foram realizadas pela plataforma *Google Meet*. Abaixo, há informações dos participantes da pesquisa e, para preservar os seus nomes, será utilizada a sigla PE (pessoa entrevistada) com uma respectiva numeração.

QUADRO 1 - Dados dos participantes da pesquisa

Entrevistado	Idade	Formação	Tempo de serviço
PE1	37	Técnico em Edificações, cursando Pedagogia.	4 anos
PE 2	38	Superior em Direito.	10 meses
PE 3	42	Superior em Pedagogia com especialização em Gestão escolar e Coordenação Pedagógica.	4 anos

Fonte: os autores, pesquisa de campo, 2020.

A pessoa entrevistada 01 atende a um estudante adolescente com DI inserido nos anos finais do Ensino Fundamental, acompanhando-o desde 2019, na escola em que está inserida. A pessoa entrevistada 2 foi selecionada no início de 2020 para auxiliar uma criança que apresentava hidrocefalia e DI em uma creche; sendo sua primeira experiência no trabalho. A pessoa entrevistada 3 atendeu uma estudante com Transtorno do Espectro Autista e DI durante o período de 3 anos, inserida em anos iniciais do Ensino Fundamental. Junto a ela, atendia, de maneira informal, um colega de sala que também apresentava deficiência com comprometimento da visão (acompanhava-os desde o ano 2016).

A proposta inicial desse estudo era selecionar apenas AADEEs que atendessem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, a PE 1 e PE 2 demonstraram interesse na participação da pesquisa desde sua construção enquanto pré-projeto. E, diante dos impasses frente à pandemia, foi decidido, então, conhecer o trabalho do AADEE para com esses estudantes nos seus diversos contextos, o que poderá, mais à frente, incentivar pesquisadores e pesquisadoras a tecer investigações sobre esses cenários.

Os participantes selecionados atenderam ao horário de entrevista. Nas chamadas realizadas pelo *Google Meet*, houve quedas repentinas, mas retorno em poucos minutos. Os participantes demonstraram estar habituados com estas intermitências. Ao retornar, fazíamos teste de som, devido a gravação do áudio para transcrição.

Por conta da intermitência de conexão, algumas perguntas foram refeitas e adaptadas para melhor compreensão. Foi possível perceber que, mesmo explicando anteriormente o tipo de entrevista, os participantes tiveram a preocupação de saber se estavam no caminho correto, no caso, se as suas respostas atendiam aos objetivos da pesquisa. Diante dessas questões, foi esclarecido que as respostas informadas eram relevantes para a pesquisa. Como resultado, todos se sentiram confortáveis durante a entrevista.

Com as transcrições realizadas, seguimos para o tratamento das entrevistas com base na análise de conteúdo, a qual é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31). Com materiais em mãos, foi elaborado um documento de quadro analítico. Nele, foram selecionadas as perguntas que podem responder aos objetivos gerais e específicos. Em cada quadro havia uma pergunta, e, abaixo, a resposta de cada participante, ao lado de comentários, verificando as unidades de registro (como inclusão, apoio, suporte) e de contexto (em que estas palavras se encontram e que sentido produzem) relacionando aos autores aqui referenciados.

Assim, para o objetivo específico – como o AADEE compreende seu papel no processo de inclusão, foram selecionadas as respostas dadas as perguntas que envolviam tópicos como: a concepção de inclusão de acordo com o participante; sua contribuição para a inclusão escolar; possíveis dificuldades no processo de inclusão. Para atender ao objetivo da descrição de compreensão do AADEE sobre a pessoa com deficiência intelectual, foram selecionadas perguntas como: Para você, o que seria a deficiência intelectual? Como é sua relação como AADEE com o próprio estudante com DI? Quais são perspectivas você tem para esse aluno?

Já para atender ao objetivo de caracterização do trabalho deste apoio para estudantes com deficiência intelectual, foram selecionadas perguntas sobre os aspectos de seu trabalho. Aspectos esse relacionados ao apoio a crianças com deficiência intelectual e ao atendimento oferecido, a partir da ligação com atores que compõem a comunidade escolar, tais como: professor de sala regular a qual o estudante com DI está lotado, AEE, gestão escolar e família.

Sendo os materiais organizados por sentido, temática e descrição, surgiram as seguintes categorias: O fazer e ser AADEE nas escolas recifenses e a proposta inclusiva: aspectos iniciais; O estudante com deficiência intelectual sob a ótica do Agente; e, por fim, o trabalho do AADEE junto à comunidade escolar.

O FAZER E SER AADDEE NAS ESCOLAS RECIFENSES E A PROPOSTA INCLUSIVA: ASPECTOS INICIAIS

Na busca de conhecer o que constitui o agente de apoio, seguiremos a seção construindo um diálogo sob a lente de alguns autores como Mousinho *et al.* (2010), Silva (2018) e Santos (2019) junto a Glat e Pletsch (2012). Com isso, partiremos para compreensão da primeira pergunta selecionada. Dando início à caracterização dos profissionais AADDEE, foi possível perceber em suas falas a predominância de palavras como auxílio, cuidados e mediação. Mousinho *et al.* (2010, s/p) nos aponta que, de acordo com a literatura, “o mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência”.

Nesse sentido, o AADDEE participa da realidade escolar como profissional que atua sobre o cotidiano do estudante com deficiência em todos os espaços que compõem a escola, assegurando a inclusão destas pessoas. Para isso, tem a responsabilidade de receber e devolver os estudantes aos pais, no início e término das aulas. E, durante o percurso na escola, auxiliamos no que for possível para que não ocorram prejuízos em seu aprendizado, sejam eles dentro ou fora da sala de aula.

O meu trabalho tem foco na interação social. Como eles apresentam dificuldade na adaptação ao ambiente, procuro envolvê-los nas atividades propostas (pausa) mediando de forma sistemática. Crio uma rotina de estimulação desde a entrada na escola até o encerramento do turno, seja na sala de aula, no intervalo, na hora do lanche, no parquinho, na atividade da biblioteca...no momento de ir ao banheiro... eu sempre busco retomar os conceitos de aprendizagem. Jogos, músicas, teatralização... faz parte da minha dinâmica para envolvê-los. (Entrevista com PE 3, 2020).

A fala da PE 3 tem relação com o que diz Mousinho *et al.* (2010) sobre a atuação do mediador que atua como intermediador na relação criança-vivência. Nisso, esse profissional, ao desempenhar seu papel, está envolvido nos processos sociais, comportamentais e comunicacionais que ocorrem na escola. Há uma proposta para além do pedagógico em seu atuar, o que irá contribuir para o desenvolvimento da pessoa com deficiência inserida neste espaço, assim como na sua vida fora da escola.

É neste envolvimento, colocado pela PE 3, que a palavra afetividade surge em suas falas. Ela informa que é por meio dela que se constrói, em relação ao aprendizado e interação, caminhos de interesse para os estudantes. A respeito disso, Mousinho *et al.* (2010, s/p) evidenciam

a possibilidade de considerar o foco atencional do outro, ou seja, seus interesses e chamar atenção do outro para objetos ou assuntos de interesse mútuo constituem importantes capacidades para aquisição e o desenvolvimento da linguagem, de habilidades sociais e das relações (Mousinho *et al.*, 2010, s/p).

Outro aspecto que é possível perceber são as diferenças na caracterização do trabalho de profissionais que compõem a mesma rede municipal. Como exemplo, a PE 2 informa “se eu falar da forma como está, seria uma babá” (Entrevista, 2020). Contudo, o contexto em que atua se refere a um centro de educação infantil, logo, a fala sugere pensar que essa evidência trata dos cuidados na primeira infância, que comumente ocorrem com mais frequência nesta modalidade educacional. A isso, Mousinho et al. (2010) nos diz que estes trabalhadores “também podem acompanhar a criança ao banheiro, principalmente se estiver com objetivo de desfralde, auxiliando nos hábitos de higiene, promovendo a independência e a autonomia no decorrer da rotina” (Mousinho *et al.*, 2010, s/p).

Um ponto que chamou atenção na fala da PE1 se refere às atribuições desse profissional para com estudante na classe escolar. “na sala de aula a gente deve permanecer com ele, auxiliando em todas as atividades que forem propostas para a turma e especificamente para ele” (Entrevista, 2020). Com esse dado, foram levantadas duas hipóteses a respeito do dever de permanência. A primeira é que a fala pode estar relacionada às demandas do estudante e sua necessidade de suporte. A segunda, por outro lado, em várias formas, evidencia a realidade escolar que demonstra acreditar que o apoio é professor particular daquele estudante com deficiência, e não mais um agente de inclusão. Por consequência, a escola perde em admitir o estudante com deficiência como de sua responsabilidade, perde em conhecer as possibilidades e particularidades, e, por fim, perde em incluí-lo verdadeiramente. Perdas essas que poderão impactar na garantia de direito à educação.

Com o intuito de conhecer a percepção do Agente de Apoio sobre seu papel diante do processo inclusivo, foram realizadas mais duas perguntas. Uma buscava entender a lente dos entrevistados a respeito do assunto em si: inclusão. A outra procurava compreender como a inclusão ocorre por meio do trabalho desses profissionais. Quando questionados sobre o que seria inclusão, surgiram as seguintes palavras: Oportunidade, pertencimento e direito. Foi possível perceber a inclusão compreendida como um caminho para equidade daqueles que, antes, tinham seu direito à educação negado, seja ao “diminuir todas as barreiras” (resposta de PE2, 2020) ou a “proporcionar meios [...] para que as pessoas possam se desenvolver” (resposta de PE3, 2020), é Para a PE 1, a inclusão é coletiva.

Não adianta dizer: “ele tem direito a estudar em uma escola regular”, coloca o menino na escola regular e ao chegar lá dentro, ele não tem o mesmo direito que os demais alunos a participar de passeios, a participar de trabalhos de feiras, chega na sala e não tem uma atividade adaptada pra ele, então, incluir é a gente buscar meios de que ele tenha os mesmos direitos que os demais. (Entrevista com PE 1, 2020).

Esta resposta evidencia o que diz Guebert (2007) a respeito de como tem sido a educação das pessoas com deficiência; ela aponta que “o sistema educacional mostra-se incoerente e descomprometido com as causas das pessoas com alguma limitação, não havendo

possibilidades de compreensão” (p. 73). Logo, se há oportunidade de acesso, mas não há continuidade, a inclusão tende a não ser efetivada.

Ao mesmo tempo, o que é dito pela PE1 coaduna com Carneiro (2007) ao conceituar inclusão como movimento social, em que todos precisam estar envolvidos. Dessa forma, entende-se que é preciso diversos atores comprometidos, pois, para além de buscar fazer com que a pessoa com deficiência se sinta estudante, precisam entender que esses alunos e alunas já são parte da escola, e não estão à margem dela.

Seguindo com a questão sobre a maneira com que a inclusão se torna prática no trabalho desses AADEEs para os estudantes, a PE1 respondeu que contribui ao verificar se o estudante que acompanha participa de todos os eventos promovidos pela escola. Já a PE2 informou “trabalho muito em cima da observação. Ver sinais do corpo, o que o corpo dele está falando” (Entrevista, 2020). Por meio desta, a profissional consegue perceber elementos internos e externos aos estudantes e traçar caminhos de inclusão e suporte. A PE3 retoma a palavra afetividade, pois por meio dela, considera que pode incluir verdadeiramente seus estudantes.

Diante disso, podemos concluir que há uma aproximação das falas à inclusão transformadora, defendida por Guebert (2007). A autora argumenta o que já está presente nas falas das PEs: essa concepção “não se faz sozinha, bem como não tem sua efetivação isoladamente” (Guebert, 2007, p.74-75). Nesse caso, o trabalho do AADEE só tem sentido e continuidade se houver envolvimento e participação da comunidade escolar.

O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB A ÓTICA DO AADEE

Esta seção pretende evidenciar os olhares dos agentes entrevistados a respeito dos estudantes com deficiência intelectual que eles acompanham pela Rede Municipal do Recife. Para isto, foi preciso retomar algumas autoras como Pletsch (2013), De Carlo (2001), Maffezol e Góes (2004), o que contribuiu para fazer uma reflexão diante das respostas encontradas.

No primeiro momento, buscou-se compreender o que os AADEEs entendem por deficiência intelectual. Para a PE 1, significa “aquela dificuldade de aprendizado com relação aos demais né, ele não consegue acompanhar” (Entrevista, 2020). A PE 2 apontou a própria necessidade de estudar mais sobre o assunto, pois informa que sua percepção tem como base suas vivências na escola. Para ela, esta deficiência pode ser apresentada de forma latente ou em grande evidência e que, em suas práticas, tem identificado que algumas crianças não reagem aos estímulos.

A PE 3, por sua vez, apresenta a deficiência intelectual como um transtorno do desenvolvimento. Informa que “a principal característica é que a criança apresenta um nível cognitivo e de comportamento muito abaixo do esperado para o nível de sua idade cronológica.” (PE3, 2020) Perante essas informações, podemos refletir junto a De Carlo (2001, p. 68), quando aponta a necessidade de “conhecer quais são e como são as estruturas de seus comprometimentos físico, psicológico e sociocultural, que caracterizam diferentes sujeitos e diferentes quadros”.

As limitações apresentadas por esses alunos podem ser entendidas como ritmos de aprendizagem. A respeito disso, Pletsch (2013, p. 253) afirma que esse ritmo “é mais lento em relação aos níveis de complexidade apresentado por crianças de sua faixa etária, necessitando de um maior tempo para realizar as tarefas e ou de estratégias pedagógicas diferenciadas das usadas com seus colegas de aula”. Contudo, faz-se necessário um esclarecimento: cada pessoa com deficiência intelectual possui uma história de vida própria, e esta precisa ser considerada junto a suas particularidades. Ponto de vista apresentado por De Carlo (2001), ao buscar em Vygotsky a informação de que existem fatores biológicos e sociais que podem impactar no desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Frente ao que foi dito, houve o questionamento sobre como ocorre o trabalho para com esses estudantes. A PE1 enfatizou que sua atuação como agente não é voltada para o pedagógico. Contudo, diante da realidade escolar vivenciada e dos impasses no processo de inclusão, acaba por fazer atividades escolares para o jovem que apoia. Ao buscar compreender como essas atividades são construídas, a PE1 informou que busca saber os conteúdos trabalhados por meio do plano municipal, e, com base na busca, pesquisa atividades relacionadas na internet. Em suas próprias palavras: “nós damos uma olhada, e quando vamos para aquela aula, já temos uma atividade pronta, de acordo com o nível dele, pra que ele possa realizar” (Entrevista, 2020). Fora da sala de aula, a PE1 informa sobre como sua presença na escola contribuiu para maior participação do estudante nas relações sociais, pois, antes, sabia que “ele ficava no cantinho escanteado” (Entrevista, 2020).

A PE 2 informou a boa participação pedagógica da criança atendida. “Eu achei ele extremamente inteligente, né? Eu não conseguia ver onde estava aquela deficiência intelectual [...] como eu não tenho especialidade nisso, jamais diria que ele tem [...], (pausa) jamais” (Entrevista,2020). Assim, seu trabalho era voltado aos cuidados de higiene, locomoção e atenção para os momentos de desregulação. Nesta última situação, sua ação era caminhar pelos corredores da escola com o estudante, pois acreditava que assim a criança voltava à estabilidade.

A PE 3 retoma a rotina de estimulação. Justifica que esse caminho facilitou o processo de adaptação e contribuiu para o rendimento escolar das crianças que acompanhou.

Essa rotina faz parte dos momentos de “[...] sala de aula, no intervalo, na hora do lanche, no momento de ir ao banheiro [...]” (Entrevista com PE3, 2020)

Ciente dessas informações, a entrevista foi levada adiante com a questão: você recebe alguma formação para acompanhar esses estudantes na escola? Todas as PEs apontam que recebem formação continuada pela Prefeitura do Recife, mas que estas são insuficientes, o que não permite conhecer o perfil de estudantes com deficiência intelectual com mais detalhes. Segue o relato de duas entrevistadas: “É uma formação muito longa, e muitas vezes não discutem aquilo que a gente precisa no dia a dia. É uma queixa geral de todos nós” (PE 1, 2020); “eu não aprendi nada, o que eu aprendi eu aprendi só, eu aprendo lendo sozinha, porque eles não trazem nada sobre tecnologia, e... experiências, então assim, formalmente existe uma formação que a prefeitura diz que dá, mas não dá.” (PE2, 2020) “[...] no início era escassa, mas atendia às expectativas” (PE 3, 2020).

Por fim, foi solicitado que as pessoas entrevistadas falassem sobre sua convivência com os estudantes acompanhados. A PE2 e a PE3 informaram que aprendem com eles sobre a vida, amizade, entre outros. A PE1 aponta a confiança como elemento principal para estabelecer uma boa relação com o estudante.

Nesta seção, podemos concluir que os agentes entrevistados têm um comprometimento para com esses alunos e alunas. Em tal comprometimento, estão incluídos aspectos de humanização e compreensão, o que levam esses profissionais a trilhar rotas diferentes à sua profissão, mas todas chegam ao seu fim: incluir verdadeiramente os estudantes.

O TRABALHO DO AADEE JUNTO À COMUNIDADE ESCOLAR

A inclusão é um movimento coletivo, por ele, podemos perceber os processos excludentes que se mantêm, planejar e construir caminhos de equidade para todos. Na escola, esse processo não deve ser diferente. Todos os atores envolvidos na educação, direta ou indiretamente, precisam participar dessa trilha inclusiva.

Por tal motivo, esta seção busca evidenciar a relação AADEE e comunidade escolar, conhecendo quais os limites e possibilidades vivenciados pelos AADEEs, quando, em seu trabalho, atendem estudantes com deficiência intelectual.

QUADRO 2 - Questões da entrevista

Entrevistado	Como acontece seu trabalho na sala de aula junto ao professor(a) para com este aluno(a)?
PE 1	Bem, alguns professores, né, chegam junto, e passam atividade, às vezes alguns passam até uma atividade quem não está bem nem relacionada ao assunto, mas levam uma atividadezinha e entregam e dizem - “olha, essa daqui é pra ele fazer”. outros na hora ali de imediato pegam um caderninho e escrevem uma atividade lá e dizem: olha esse daqui que é pra fazer, quero ver, é pra entregar. Já alguns outros professores fazem isso: chegam, dão sua aula, e aquele ali é como se fosse mais um. Não vai precisar dar aquela atenção, aquela, mesmo a gente chegando junto, e muita gente solicitando: “professor, não tem como...”, mas tem uns que são meio irredutíveis em relação a isso. Aí é quando a gente parte para a ajuda da AEE, ou das meninas, para pegar autonomia, e vai lá e faz.
PE 2	Olha, é eu só fazia intervenção quando a professora pedia ajuda, porque como era muito pequenininho, né os meninos, às vezes ficava muito aglomerado as vezes em que ele brigava, aí eu vinha com a intervenção, e como tem mais de um aluno na sala... muitas crianças... aí fica difícil eu olhar pra todos. Na sala desse menino tem um aluno com síndrome de Down que é... super... arisco. Então assim, eu tentava olhar todos, né? porque, de vez em quando, quase sempre brigavam. E ele não entendia, né? pequenininho, menor, e muitos menores envolvidos, né? e ele muito pequenininho, e fazia intervenção quando a professora precisava, mas deixava ele super a vontade, ele brincava com os coleguinhas, mas só fazia intervenção quando necessário, na alimentação, no banho, né? e deixava ele mais livre possível com a professora.
PE 3	A minha dificuldade na sala de aula é que a atividade (pausa) é a mesma para todos os estudantes. Então procuro fazer as minhas adaptações, né (pausa) com cautela para não interferir na autonomia da professora, para que os estudantes participem da melhor maneira possível.

Fonte: os autores, pesquisa de campo, 2020.

Diante dessas respostas, podemos constatar que o trabalho do AADEE varia conforme o envolvimento do (a) docente responsável pela turma regular. Quanto menor o envolvimento do (a) professor (a), maior o sentimento de responsabilidade desse Agente em buscar caminhos para que o direito à educação do estudante com deficiência intelectual seja assegurado. Vale ressaltar que, mesmo diante de esforço, esse profissional não possui função de professor particular. Logo, cabe ao docente, em parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, conhecer o perfil de seu estudante e propor adaptações. E, principalmente, conhecer esse estudante a partir das relações, pois aquele ou aquela que está sentado em sua sala não pode lhe ser estranho.

Quando questionados sobre a forma de trabalho junto ao professor (a) do AEE para com esses estudantes, foi identificado que duas escolas onde os Agentes PE2 e PE3 atuam não dispõem desse profissional, nem Sala de Recursos Multifuncionais - SRM. Diferente do caso da PE1, onde há duas professoras que auxiliam nas práticas inclusivas tanto de rotina escolar, quanto de atividades, considerando o perfil do estudante.

Diante disso, podemos dizer que é relevante a presença de professor do AEE, tendo em vista que esse tem um olhar específico que permite abrir o leque de possibilidades educativas. Além deste, o professor de sala comum é responsável pelo estudante, devendo planejar e pôr em prática atividades educativas, em parceria com os demais profissionais envolvidos nesse processo, como os AADEEs.

Adiante, foi levantada a seguinte pergunta: a gestão da escola te ajuda a atender esse estudante? Como? A fala da PE 1 apresenta uma gestão preocupada na participação do estudante com deficiência intelectual em todos os espaços e eventos. Além disso, essa gestão questiona se o AADEE está precisando de algo para o acompanhamento.

Essas mesmas informações se repetem na fala da PE 3, que acrescenta a preocupação da gestão de sua escola com processos que levem a estudante à desregulação, seja pelas demandas sensoriais e/ou motoras que lá ocorrem. Nesse caso, busca trazer liberdade para o aluno quanto ao acesso de alguns ambientes, quando necessário. Já a PE2 informa que o diálogo é a marca da gestão, pois faz mediação entre escola-família e procura, diariamente, saber como está a criança, apresentando disponibilidade.

Quando questionados sobre o envolvimento com a família dos estudantes, os Agentes o pontuam como bom. Nas falas, percebe-se uma preocupação da PE1 quanto a presença ou não da profissionalidade em relação à disponibilização do telefone pessoal. Já para PE 3, não há problemas com essa relação. De toda maneira, o diálogo entre AADEE-família sempre ocorre na escola, e lá, a PE1 buscava conversar sobre como foi o dia do estudante, assim como apresentar questões de conflito da criança.

Muitas vezes o próprio aluno entende que fez alguma coisa que não deveria, aí fica sem querer que a gente conte para o pai ou responsável, mas aí eu chego, converso, eu acho que eles precisam saber de tudo porque as crianças necessitam muito do apoio deles. A gente teve uma mãe que não chegou a acreditar [...], aí foi quando uma professora viu [...] e disse: mãe, ela fez. Ela disse: A minha filha fez isso? e a professora disse: fez. [...] antes ela não acreditava, mas ela viu que ali era um trabalho sério, para ajudar e ensinar melhor (PE 1, 2020).

Esse relato pode estar relacionado à reflexão de Maffezol e Góes (2004) a respeito do mundo social e a ressignificação de si diante dele. Por muitas vezes, a pessoa com deficiência intelectual fica marcada em um segmento que faz estar em jogo seu crescimento e desenvolvimento no meio. Antes da deficiência, vem a criança, o jovem, ou o adulto. Esses,

na condição de alunos e alunas, vivenciam a escola apresentando algumas particularidades. E, diante disso, há uma essência do ser criança, do ser adulto, do ser jovem, que precisa ser considerada.

A PE 2 aponta que nessa relação AADEE-família está mais presente o diálogo sobre a criança. A PE3 também traz essa mesma informação e acrescenta que, nesta pandemia, busca conversar com os estudantes por redes sociais, com autorização dos responsáveis, no intuito de manter o vínculo. Diante das informações sobre a relação AADEE e comunidade escolar para atender o estudante com deficiência intelectual, De Carlo (2001, p. 252) nos diz que as alterações que acometem a criança “não são determinantes, por si só, para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento”.

Com isso, é importante dizer que a comunidade escolar precisa, cada vez mais, acreditar nesses estudantes e construir, juntos, caminhos de equidade, para que seu direito à educação não seja comprometido. O aluno não é do Apoio, nem do AEE, mas da comunidade escolar.

Diante do cenário apresentado sobre a relação AADEE-comunidade escolar, é possível evidenciar a necessidade de envolver com mais precisão alguns atores, sendo aqui o professor de sala regular o mais citado. Essa função é peça central no processo de inclusão, e, sem ele, a escola não se sustenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito no início, sabemos que a inclusão tem avançado gradativamente em diversas esferas, especialmente na educação formal e na educação especial. Um desses avanços tem sido a afirmação e a definição do cargo de apoio escolar à pessoa com deficiência, através de normativos e diretrizes que a regulamentam. Atualmente, a Rede Municipal do Recife conta com AADEEs, que, dentre suas funções, está oferecer suporte a esse público na rotina escolar, no desempenho de suas atividades e estímulo à autonomia.

Dentre os atendidos, há o (a) estudante com deficiência intelectual imerso na realidade escolar. Sua dificuldade, centrada nas funções executivas, tem construído uma mentalidade em diversas pessoas, inclusive naquelas que atuam na escola, a respeito das impossibilidades de aprender, colocando, assim, a deficiência como causa e fim para a vida de alunos e alunas. Com a chegada do AADEE, restava-nos a dúvida: de que maneira esses profissionais incluem estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista as particularidades que se apresentam no cotidiano e o histórico segregacionista, que ainda se estende aos dias atuais?

Diante disso, o trabalho pretendeu conhecer de que forma o AADEE contribui, em seu trabalho, para com o aprendizado de estudantes com deficiência intelectual. Para chegar

nesse caminho, foi preciso conhecer a concepção de inclusão sob a ótica desses agentes, a forma como a põem em prática no seu trabalho para com esses estudantes e a sua ligação com outros atores para continuidade do processo inclusivo.

Frente aos resultados encontrados, percebemos que os AADEEs apresentam sua função relacionada ao que está previsto em edital de seleção e buscam trabalhar com maestria no quesito inclusão, considerando o estudante e a realidade em que se encontra. Contudo, seu modo de fazer inclusão envolve ações que estão para além de suas funções, o que evidencia a falta de envolvimento de alguns atores no compromisso com a inclusão.

Mesmo com a ausência de maiores informações a respeito da deficiência dos estudantes que acompanham, as pessoas participantes da pesquisa trazem palavras como: ativas, observadoras e motivadoras no trabalho direto com essas crianças e jovens. “Se sentir aluno” foi uma das frases mais citadas pelas entrevistadas. Esse ponto nos leva a questionar: será que esses estudantes precisam se sentir alunos ou precisam ser reconhecidos como alunos pela escola?

Junto a barreiras atitudinais evidenciadas nas falas, também há a dificuldade na falta de professores do AEE e na ausência de formação continuada voltada à prática cotidiana na escola, considerando as especificidades da deficiência intelectual. Com sentimento de preocupação sobre a possibilidade de que a inclusão discente não pudesse ser viabilizada, um AADEE buscou desempenhar o papel docente para os estudantes com deficiência intelectual, e, para isso, ingressou em um curso de Pedagogia.

Ciente de que o AADEE é uma das peças no processo de inclusão nas escolas municipais do Recife, faz-se necessário, então, o envolvimento e a participação de toda a comunidade escolar para que a inclusão, de fato, tenha continuidade. Esse processo só ganha força, por meio do diálogo, formações, reuniões e outros caminhos que permitam espaço de escuta de todos e todas para se considerar o estudante com deficiência intelectual e planejar como incluí-lo verdadeiramente.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.
- BRASIL, Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**. 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 19 de ago. 2019
- CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. pg.21-103.

- DE CARLO, M. M. R. P. **Se essa casa fosse nossa:** Instituições e processos de imaginação em Educação Especial. São Paulo: Plexus Editora, 1999. v. 1. 154p.
- DE MELO, G. M. Necessidades formativas na prática pedagógica dos professores na educação inclusiva. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, v. 0, n. 0, 2022.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.
- GUEBERT, M. C. C. **Inclusão:** uma realidade em discussão. Curitiba: IBPEX, 2007.
- MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 69-75.
- MAFFEZOL, R.R.; GOÉS, M.C.R. Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu: ANPED, 2004. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t159.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2019.
- MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 out. 2020.
- OLIVEIRA, T. N. M. G. DE. **A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista:** desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades. 2020 Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9051>. Acesso em jun. 2023.
- PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: S. M. F. MELETTI; M. C. M. KASSAR (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- RÊGO, S. V. **Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial - AADEE:** um profissional da educação sob múltiplos. 2018. 43 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2018.
- RECIFE, Prefeitura do. **Lei nº 18.147/2015 que aprova o Plano Municipal de Educação- PME**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/auqmt>. Acesso em 15 fev. 2020.
- SANTOS, E. J. **O auxiliar de apoio ao educando na inclusão da criança com deficiência**. Trabalho de Conclusão de Curso - (Especialização). UFMG, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019. 45 f.,il. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33163> Acesso em: 6 out. 2020.
- SANTOS, T. R. F. S. A democratização da escola e a perspectiva da educação inclusiva: dilemas de nosso tempo. **Revista cadernos de estudos e pesquisa na educação básica**, Recife, v. 7, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernoscap/article/view/251650>. Acesso em: 7 out. 2023.

*CALDAS, Hylka Walleska Barbosa de Lima; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro;
SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva*

SILVA, S. M. **Educação inclusiva**: a importância do cuidador escolar no acompanhamento do educando com deficiência. João Pessoa, 2018. 46 f. : il. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14174> .Acesso em: 30 out. 2019.