

O PROFISSIONAL DE APOIO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Brenda Camargo de Almeida¹

Henri Luiz Fuchs²

RESUMO

O artigo objetiva analisar e refletir sobre as experiências da autora, como profissional de apoio de alunos público-alvo da educação especial, e responder a questão: quais as contribuições que a experiência como profissional de apoio de alunos público-alvo pode trazer para a compreensão sobre a educação especial? Trata-se de uma narrativa autobiográfica, baseada na Psicologia Cultural, que utilizará memórias para dialogar com pesquisadores da educação especial. A Psicologia Cultural, compreende o ser humano como um sujeito construído em suas relações. Através da leitura biográfica como ferramenta metodológica, a Psicologia Cultural possibilita reinterpretar experiências e produzir novos entendimentos sobre o “eu” em relação ao mundo. A análise reflete e analisa, a partir de cinco cenas autobiográficas da autora, a função do profissional de apoio, a inclusão na escola, a relação profissional de apoio e aluno, os encontros na inclusão e a intencionalidade no processo de ensino aprendizagem. Evidencia-se, desta maneira, as problemáticas para tornar a inclusão uma realidade que contemple e acolha a subjetividade de cada aluno em uma construção coletiva dentro da sala de aula. Ao explorar as relações práticas dessa narrativa evidencia-se que o ideal da inclusão é o que deseja-se para todos os alunos, o direito à diferença sem segregação em uma nova ética na estrutura de uma nova escola, que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturada para responder essas necessidades.

Palavras-chaves: Educação Especial; Profissional de Apoio; Inclusão; Monitor; Psicologia Cultural.

1. INTRODUÇÃO

“Cada narração é única, pois ao narrar pela segunda vez, o narrador não é mais o mesmo, e nem o narrado será feito da mesma forma” (Satriano; Marques)

Impregnada no relato de Victor³, estou eu. Sem a preocupação de narrar outros aspectos dessa história que não as marcas que ficaram em mim, utilizo a narrativa autobiográfica como fonte e ferramenta para revisitar minha própria prática como profissional de apoio de alunos público-alvo da educação especial⁴, e para refletir e relacioná-la com os saberes que permeiam a educação especial.

O movimento pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica

¹ Estudante do Curso de Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, Campus Bento Gonçalves. E-mail: brendarodriguesdealmeida@gmail.com

² Dr. em Educação. Professor orientador. Docente no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, Campus Bento Gonçalves. E-mail: henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br

³ O nome fictício do personagem “Victor” foi escolhido para garantir a confidencialidade ética do aluno.

⁴ Após a escrita desse trabalho ao pesquisar por estudos recentes, foi definido no IV Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional que o termo para se referir aos alunos da educação especial é “Aluno público da Educação Especial”.

que defende os direitos de todas as pessoas a terem acesso e participação em seus processos de ensino aprendizagem e de estarem inseridas de forma ativa nos espaços educacionais. Mantoan (2004) aponta que a inclusão provoca uma crise escolar pois exige da escola e dos professores uma nova organização do seu sistema educacional. A presença do profissional de apoio, garantida em 2015 na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, é uma das mudanças que atravessa a escola na tentativa pela inclusão.

As políticas de inclusão escolar garantem o acesso dos estudantes à sala de aula, mas ignoram as desigualdades sociais que moldam suas trajetórias. Miguel Arroyo (2010) problematiza essa lógica ao afirmar que incluir não é apenas permitir o acesso na escola, mas enfrentar as raízes das desigualdades, reconhecendo a inclusão e os alunos público-alvo da mesma, não como problemas a serem corrigidos, mas como sujeitos políticos que desafiam o sistema.

Mantoan (2004) define este sistema como excludente, normativo e elitista. Ela propõe o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional e participativa que contempla a subjetividade de cada aluno. Mantoan (2017, p. 42) afirma que “a inclusão está excluindo mais do que trazendo benefícios para certos alunos” e que ela “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas envolve todos os demais” (Mantoan, 2004, p. 40).

A partir dessa realidade sobre a inclusão escolar, utilizo recortes da minha experiência como profissional de apoio para transformar minhas experiências vividas em reflexões e experiências formadoras (Sicardi, 2025). Assim, esse artigo organizou-se em cinco cenas com recortes dessa história: o profissional de apoio, a inclusão na escola, a relação entre profissional de apoio e aluno, encontros na inclusão e intencionalidade. O artigo utiliza estas cenas e convida pensadores e pesquisadores do referencial bibliográfico para explorar os usos práticos desta narrativa. Marcada por vivências e sentimentos contrastantes, esta narrativa autobiográfica também interpreta os sentidos e significados atribuídos por mim (Marques, Satriano, 2017).

A reflexão científica desta pesquisa baseia-se na narrativa autobiográfica como metodologia de pesquisa, útil à investigação e inseparável de mim, enquanto

autora e pesquisadora desta história. Baseada na Psicologia Cultural que compreende o ser humano como um sujeito construído em suas relações e oferece a Leitura de Biografia como ferramenta metodológica no processo de escuta ativa das vivências do sujeito narrador para significar vivências, reinterpretar experiências e produzir novos entendimentos sobre o “eu” em relação ao mundo. Buscando o sentido e o significado que está por trás de cada lembrança, para além do conteúdo que está dito, esta metodologia “vai para além das lembranças e favorece a reflexão consciente e a elaboração de questões internas” (Marques e Satriano, 2017, p. 382).

Iniciei este projeto escrevendo uma Leitura de Biografia, disponível no Apêndice A, com minha experiência como profissional de apoio, de forma autobiográfica e sem a intenção estética e literária de produzir um conto, mas sim, evocar lembranças e sentimentos. Inspirada pela Psicologia Cultural, este artigo utiliza uma história pessoal como fonte para captar fatos e sentidos e com intencionalidade, tem o objetivo de analisar e refletir sobre as experiências do profissional de apoio de alunos público-alvo e suas contribuições para compreensão da educação especial.

O Apêndice A, portanto, não é apenas um anexo descritivo, mas uma parte viva desta pesquisa, onde minha identidade e minha prática como profissional de apoio se entrelaçam com novos saberes. Marques e Satriano (2017) afirmam que essa experiência de “ler” a mim mesma torna-me capaz de teorizar a minha própria experiência. Nesta trajetória pude olhar o outro, a educação e a inclusão com mais profundidade e respeito.

Ressalto que a pretensão aqui não é esgotar o tema, tampouco abranger todas as camadas da inclusão na escola, mas propor reflexões a partir de uma história que inicia no meu antigo e inexperiente olhar de profissional de apoio e agora dialoga saberes e realidade com pesquisadores da educação. Convido o leitor a refazer este caminho, analisar e refletir sobre os tópicos abordados e deixar que suas próprias experiências se tornem fonte de pesquisa e conhecimento. Esta pode ser uma forma de alcançarmos uma escola inclusiva.

Nos próximos capítulos deste trabalho, trago uma breve explanação sobre o cenário da educação inclusiva no Brasil e a legislação, bem como alguns conceitos importantes para a educação inclusiva e os princípios da educação inclusiva.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O cenário da educação inclusiva no Brasil, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, era de segregação e exclusão (Dutra; Santos, 2015). Nesse período as instituições de ensino especial eram predominantes no atendimento do público-alvo da educação especial. Essa situação refletia uma visão social de exclusão dessas pessoas do convívio social e educacional (Dutra; Santos, 2015). Os autores ainda afirmam que o modelo segregacionista reforçava a exclusão social, negando o direito à aprendizagem em espaços regulares.

Neste contexto, é importante distinguir os termos segregação, integração e inclusão, que representam diferentes abordagens ao longo da história. A segregação, como apontam Dutra e Santos (2015), caracteriza-se pela separação completa dos alunos⁵ com deficiência do sistema regular de ensino, em instituições ou classes de atendimento especializado. A integração busca inserir esses alunos no ensino regular, mas sem promover adaptações significativas no currículo ou na organização da escola, esperando que o aluno se ajuste ao modelo existente (Mantoan, 2004). Já a inclusão, defendida por autores como Sassaki (1997) e pela Declaração de Salamanca (1994), representa um avanço, pois preconiza a transformação da escola para que ela possa atender às necessidades de todos os alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade.

O termo “educação especial”, refere-se historicamente ao ensino segregado, mas na perspectiva inclusiva passa a ser entendida como um conjunto de recursos e apoios especializados oferecidos dentro do sistema regular, sendo considerada mais uma modalidade de ensino da LDB. Já o termo “inclusão social”, é um conceito mais amplo que abrange a participação plena das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida em sociedade (Sassaki, 1997).

Segundo Mantoan (2004) as terminologias utilizadas para designar os alunos com deficiência eram marcadas por estigmas e preconceitos. Termos como "excepcional", "anormal", "deficiente", "inválido", "retardado" e até mesmo expressões como "mongoloide" eram comuns, contribuindo para a construção de

⁵ Neste trabalho, o termo "aluno" é utilizado com valor genérico, referindo-se a alunos e alunas, sem qualquer intenção de invisibilizar identidades de gênero ou minimizar as questões relacionadas à diversidade. A escolha visa apenas manter a fluidez do texto, respeitando a todos indistintamente.

uma identidade negativa e inferiorizada (Mantoan, 2004). Essa linguagem perpetuava barreiras atitudinais, dificultava a inclusão e causava prejuízos à autoestima e ao desenvolvimento social e emocional dos indivíduos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 208 a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" e também determina como obrigação do Estado a oferta do "atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988). Essa determinação constitucional foi um passo fundamental para garantir o direito à educação inclusiva no Brasil (Brasil, 1988).

O contexto nas escolas regulares para atender essa demanda não era adequado. Elas não possuíam estrutura física, recursos pedagógicos ou formação docente para os professores, a fim de receber alunos com deficiência (Rodrigues; Sales, 2015). Essa falta de preparo gerava insegurança e resistência por parte dos professores e gestores, que viam a inclusão como um obstáculo para o bom funcionamento da escola (Rodrigues; Sales, 2015). Segundo os autores é necessário preparar os professores e a comunidade escolar para receber e atender os alunos público-alvo da educação especial, a fim de se ter sucesso na inclusão.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Educação Especial, foi um marco fundamental para a educação inclusiva em nível internacional (Unesco, 1994). O documento defendia que todas as crianças, com e sem deficiência, têm o direito de frequentar a escola regular, com as adaptações e o suporte necessários para garantir seu aprendizado e participação. A Declaração de Salamanca foi inovadora ao propor mudanças de paradigmas, focando na inclusão e não na integração, enfatizando o direito à diversidade e à igualdade de oportunidades.

A legislação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que foi posteriormente alterada pela Lei nº 12.796/2013, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ampliaram os direitos dos alunos público-alvo da educação especial, estabelecendo as responsabilidades do sistema educacional e das escolas para garantir a inclusão e com as alterações de 2013, assegurou o direito à educação para todos, com igualdade de condições de acesso e

permanência na escola, destacando a importância de adaptações no currículo, nos métodos, nos recursos e na organização escolar para atender à diversidade dos alunos (Brasil, 1996; Brasil, 2013). A Lei nº 12.796/2013, ao modificar a LDB, reforçou a obrigatoriedade da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino.

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação de 2014 também é muito importante no cenário da educação inclusiva. Ela tem como objetivo a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população entre 4 e 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁶ e altas habilidades ou superdotação. Entre as 19 estratégias estabelecidas para a realização dessa meta, é mencionada a implantação de salas de recursos multifuncionais e a fomentação da formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas (PNE, 2014). Outra estratégia prevê a garantia de atendimento educacional especializado de maneira complementar e suplementar a todos. A estratégia 4.5 visa estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria para apoiar o trabalho dos professores e professoras da educação básica.

Outra estratégia importante do PNE é a estratégia 4.11 que visa “promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares, para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais” de estudantes público-alvo da educação especial. A estratégia 4.12 também menciona a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social, e direitos humanos, com fim de desenvolver atendimentos voltados à continuidade de atendimento escolar para jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização, assegurando atenção ao longo da vida. Essas metas são muito relevantes pois visam proporcionar um movimento de inclusão eficaz, que ultrapassa a sala de aula e a escola, apontando para a inclusão social do indivíduo.

A educação inclusiva demanda a atuação de diversos profissionais que trabalham de forma colaborativa para garantir o sucesso do processo (Pereira;

⁶ A partir da Lei Berenice Piana, Lei de nº 12.764/12 o termo para “transtornos globais do desenvolvimento” passa a ser “Transtorno do espectro autista”.

Santos; Freitas, 2021). O professor da sala regular é o responsável pelo ensino de todos os alunos, e deve adequar o currículo e as estratégias pedagógicas às necessidades individuais (Rodrigues; Sales, 2015). Os autores enfatizam a necessidade de formação continuada para que os professores desenvolvam as competências necessárias para trabalhar com a diversidade, incluindo a capacidade de planejar e utilizar metodologias diferenciadas.

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferece suporte especializado aos alunos com deficiência, complementando o ensino regular. Pletsch e Oliveira (2013) destacam a importância da formação específica do professor do AEE para atender às necessidades educacionais especiais, incluindo o conhecimento sobre diferentes deficiências, recursos pedagógicos acessíveis e estratégias de ensino individualizadas.

Na Nota técnica SEESP/GAB nº 19/2010 é definido que o Profissional de Apoio, tem função de auxiliar nas atividades de alimentação, higiene, comunicação e locomoção de modo individualizado. Ainda segundo a norma técnica, o profissional de apoio também deve atuar de forma articulada com os professores dos alunos públicos alvo da educação especial. Essa definição de função não conversam entre si, pois ora colocam o profissional de apoio como cuidador, e ora colocam como profissional capaz de fazer articulações com professores sobre o desenvolvimento do aluno. Ziliotto e Burchert (2020) ao analisarem o profissional de apoio apontam que ele deve possuir formação superior e/ou alguma especialização em educação especial, mas na nota técnica não são mencionadas formações para as funções apontadas.

Também podem contribuir no desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, assistentes sociais e outros profissionais, que podem ser envolvidos, dependendo das necessidades dos alunos. Pereira, Santos e Freitas (2021) enfatizam a importância da articulação em rede e do trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais para garantir o apoio integral aos alunos, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Mantoan (2004), Dutra e Santos (2015), Arroyo (2007) e Pereira, Santos e Freitas (2021) defendem uma abordagem interdisciplinar e colaborativa na educação

inclusiva, onde diferentes saberes e experiências se complementam para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

A escola inclusiva ideal é aquela que acolhe a todos, e que oferece as condições para que cada aluno possa desenvolver seu pleno potencial (Mantoan, 2004). Nessa perspectiva, a individualidade não é uma característica exclusiva dos alunos com deficiência, mas sim uma condição inerente a cada ser humano. Uma educação inclusiva, reconhece e valoriza a singularidade de todos os alunos, buscando estratégias pedagógicas que atendam às diferentes necessidades (Arroyo, 2010). Para Sasaki (1997), uma escola inclusiva é um espaço de aprendizagem e convivência, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas e todos se sentem parte da comunidade escolar. Mantoan (2004) nos convida a repensar a escola, buscando uma educação que promova a justiça social e a igualdade de oportunidades, onde a diversidade é a norma e não a exceção.

Considerando esse cenário, trago, a seguir, as análises e reflexões a partir das cinco cenas destacadas na Leitura de Biografia escrita previamente e disponível no “Apêndice A”.

3. A TRAJETÓRIA DE UMA MONITORA: DO VICTOR À INTENCIONALIDADE

Inclusão e educação antecedem meu fazer docente e por isso trago minha história com o Victor para reflexão. Nesta etapa metodológica, já escrevi a Leitura de Biografia e revivi lembranças e sentimentos.

Nesta jornada, ao utilizar a narrativa autobiográfica, separei cinco cenas com as principais reflexões sobre minha experiência como profissional de apoio para que possamos aprofundar nossa compreensão, partindo do ponto de vista de uma adolescente, percorrendo a história vivida, encontrando a intencionalidade da pedagogia e do fazer docente, e finalmente, a esperança nas palavras orientadoras dos pesquisadores citados no referencial teórico.

Comecei o estágio como monitora sem treinamento ou instruções claras sobre a função. Utilizo o termo “monitora” nesta parte da história porque foi assim que conheci o Victor, foi assim que conheci a inclusão e é assim que muitas escolas veem o profissional de apoio.

Fui introduzida na rotina do Victor em outubro, o que significa que outras

monitoras passaram por ele e pela turma antes de mim. Victor tinha Síndrome de Down, e, à época, tinha 16 anos, morava em Farroupilha, no Estado do Rio Grande do Sul, e cursava a sétima série do Ensino Fundamental em uma escola municipal que já o havia integrado há anos.

4. AS CENAS DA EXPERIÊNCIA

4.1. O Profissional de Apoio

“Quando eu tinha 17 anos, fui convidada para ser monitora de um menino de 16 anos com Síndrome de Down. Naquele momento, tudo que eu sabia sobre ele eram as características informadas pela direção, de que ele era forte, tímido, e “preguiçoso”. Eu nunca havia tido contato com ninguém que tivesse alguma deficiência física ou intelectual, e não sabia nada sobre a Síndrome de Down.”

Nesta primeira cena, o desafio dessa história foi apresentado: eu, uma adolescente de 17 anos, que nunca havia pensado em ser professora, nem tampouco havia interagido com portadores da Síndrome de Down, conseguir desempenhar uma função que não havia sido descrita ou ensinada. Piccolo (2022) aponta que a compreensão da deficiência varia conforme o contexto social e histórico, por isso pensar que a inclusão é parte da realidade de todas as pessoas e que todos conhecem as necessidades individuais de um portador de Síndrome de Down, como nesse caso, é desconsiderar as diferentes realidades e contextos sociais.

Percebemos nesta situação a seguinte problemática: quem é o profissional de apoio atuante nas escolas hoje? Este profissional está preparado para desempenhar suas funções? Quais funções são essas e qual o papel que o profissional de apoio tem desempenhado nas escolas hoje?

Naquele momento, minha percepção sobre minha função era acompanhar o Victor, mas conforme os dias foram passando, eu comecei a sentir que deveria fazer “algo a mais”. Eu comecei a interferir no processo de aprendizagem do Victor. Me perguntava se deveria agir desta forma, porque sem intencionalidade, sem formação docente nem acordos prévios com os professores das disciplinas, qual poderia ser minha capacidade e responsabilidade? O profissional de apoio pode ser protagonista no ensino de alunos público-alvo da educação especial? Ziliotto e Burchert (2020) afirmam que sim, o profissional de apoio desempenhará funções

diretas no processo de ensino aprendizagem do aluno, mas, sem nenhum treinamento ou pré-requisito ouso concluir que o profissional de apoio é contratado como um mero cuidador, padrão definido pela lei, mas dele é cobrado conhecimentos e habilidades complexas para as quais não está preparado.

Considerando minha rotina e entendimento autoaprendido sobre a função de acompanhar Victor pelo colégio, percebo que, como acusa Brito (2023), olhei-o com um olhar paternalista, negando seu direito de autonomia. Essa prática não intencional e carregada de boas intenções, como zelo e cuidado, reforçam estigmas e precisam ser vistas e refletidas pelo profissional de apoio. Como garantir que esse profissional tenha habilidade de problematizar suas próprias ações?

Além de todas essas questões, durante muitos momentos me via estagnada na incerteza de como agir com o aluno. Com Victor vivenciei momentos de irritabilidade onde eu não sabia como ajudá-lo e por vezes posso ter provocado ainda mais seu mau humor. Com certeza, existem habilidades necessárias para desempenhar essa função. Quais são essas habilidades?

Certa vez, durante uma experiência posterior como profissional de apoio, fui realocada para cuidar de outro aluno, um menino, do 1º ano do ensino fundamental, cadeirante, que precisou ir ao banheiro. Algo simples e rotineiro, mas como eu deveria ajudá-lo? Como profissionais de apoio podem buscar auxílio para dificuldades encontradas durante o desempenho da função? Minha solução foi ligar para meu esposo, fisioterapeuta. Eu precisava de orientações básicas: “qual a melhor maneira de retirar o aluno da cadeira de rodas?”.

Destaco momentos onde eu fui ríspida com Victor em questões simples do cotidiano por puro despreparo e descontrole emocional, normal e esperado para minha idade e falta de experiência, mas prejudiciais no convívio e na aprendizagem de Victor. Compreensível, mas que não pode ser normalizado. De acordo com Rosa (2023), buscar a melhor resolução e gerenciamento das emoções a fim de promover um espaço favorável para o aprendiz é essencial na educação.

Assegurar o profissional de apoio ao aluno público-alvo da educação especial, da forma que experienciei a monitoria do Victor, me parece uma formalidade para cumprir com a lei, sem a intenção direta de aproximar o aluno da

realidade da sala de aula regular. Não há nenhum preparo e nenhuma avaliação de quem serão esses profissionais, o que torna sua atuação uma incógnita.

4.2. A Inclusão na Escola

“Quando tive as primeiras orientações, fui conversar com a direção e me informaram que periodicamente teríamos encontros dos monitores na prefeitura, para aprender sobre a função, mas isso nunca aconteceu.”

Na posição em que eu estava, não poderia buscar o conhecimento necessário por conta própria, e nem saberia como fazê-lo ou onde encontrá-lo. Embora reconhecesse a falta de atenção que Victor recebia e a minha falta de formação, outras lacunas precisavam ser preenchidas. A busca e interesse de formação e preparo de toda comunidade escolar, sem dúvidas era a maior delas.

Rodrigues e Sales (2024) destacam em sua pesquisa “As necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns” que além da oferta de formações, a escola deve “oferecer incentivos e condições para os docentes se qualificarem”. A pesquisa aponta que 86,5% dos professores da amostra “declaram possuir necessidades formativas de nível moderado a alto”.

Mantoan (2004) destaca que a escola foi programada para atender um tipo de aluno idealizado, enquanto a inclusão provoca uma crise de identidade institucional, que também abala a identidade dos professores. Os professores sofrem com a falta de preparo para atender as diferenças dentro da sala de aula, e isso provoca-os a uma mudança em sua práxis. Mas afinal, um aluno sem deficiência física ou intelectual, também não apresenta desafios que exigem do professor e da escola adaptações de currículo? É necessário reforçar as práticas inclusivas de modo a acolher a diversidade, seja ela uma deficiência ou não.

Na perspectiva inclusiva, segundo Mantoan (2004) as instituições devem atender às diferenças sem discriminar nem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender e avaliar. A inclusão implica uma mudança de perspectiva e propõe um modo de organização e estruturação educacional que considera as necessidades de todos.

Mantoan (2004) reforça ainda que as escolas desconsideram os benefícios da inclusão para a educação dos alunos em geral, pois ela provoca uma mudança na organização pedagógica e na maneira que entende-se o papel das instituições na formação das novas gerações.

Em minha experiência, a escola não tinha a elaboração de um planejamento educacional individualizado⁷ (PEI) o que refletia diretamente no desenvolvimento de Victor que por vezes não tinha uma atividade planejada para ele, considerando suas dificuldades e habilidades. Essa falta de planejamento individualizado mostra um descaso com o aluno, menosprezando sua capacidade de aprender.

Definir que o aluno público-alvo da educação especial não aprende é um pressuposto ignorante e preconceituoso que impede a verdadeira inclusão. Esse aluno pode ignorar os conhecimentos da forma que a escola valoriza, o que não significa que não aprenderá. Para Mantoan (2004) aprender implica em saber expressar o que sabemos, dos mais variados modos e implica representar o mundo a partir de nossas origens, valores e sentimentos.

É preciso reforçar em cada educador que o aprendizado acontece independente dos padrões estabelecidos pela escola tradicional, presente em cada um de nós pela vivência durante a nossa vida acadêmica. Mantoan (2004) defende que esta ruptura precisa ocorrer para que todo aluno seja visto em suas necessidades. Eu acredito que esta ruptura, deixar de reproduzir nossa experiência escolar individual, e passar a produzir uma prática docente inclusiva e intencional, deve acontecer inicialmente em cada um de nós, mas precisa ser impregnada na política e gestão de cada instituição de ensino.

Essa resistência das escolas às mudanças provocadas pela inclusão, expõe a rigidez organizacional dos serviços e revela os problemas conceituais e interpretações tendenciosas e preconceituosas de nossa legislação (Mantoan, 2004) que distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo à inclusão a integração do aluno em sala de aula e obrigando-o a se adaptar às exigências da escola, quando na verdade, é a escola que deve se adaptar para o aluno.

⁷ O PEI é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados do aluno. O registro ou mapeamento do que o sujeito já alcançou e o que ainda necessita alcançar é fundamental para que se possa pensar o que vai ser feito para que ele atinja os objetivos traçados. (Ulliane, 2016)

4.3. A relação profissional de apoio e aluno

“Ao ingressar na sala de aula, a primeira coisa que ocorreu foi a identificação da turma dele comigo, acredito que por causa da idade próxima. Eles me contaram muitas histórias dele, me deram dicas de como ajudá-lo, de como “controlá-lo” e de como era sua família. Depois disso, comecei as tentativas de me aproximar e iniciar uma comunicação, mas sem muito sucesso, devido sua timidez e pela dificuldade em compreendê-lo por causa do aparelho e ele reclamava bastante de ter que estudar, mas como me orientaram a ser insistente, procurava ser o mais carismática possível. Eu buscava ser legal, brincando e fazendo piadas com ele, mas ao mesmo tempo era exigente, fazia combinados como por exemplo: “vamos fazer mais duas 2 atividades e então você pode descansar”.

“As ações educativas inclusivas que propomos têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.” (Maria Tereza Mantoan)

O relacionamento foi o precursor do resultado da minha experiência com Victor. No início, ele era tímido e eu não entendia muito bem o que ele falava, por isso acabava não conversando muito com ele. No decorrer das aulas, eu precisava explicar atividades pra ele e assim fui conhecendo seus gostos e desgostos eu precisava explicar atividades pra ele e assim fui conhecendo seus gostos e desgostos. Nesse processo, instintivamente comecei a buscar trazer sentido para as atividades propostas para ele, utilizando assuntos do seu interesse e tentando incluí-lo em atividades coletivas dentro da sala de aula.

Depois de um tempo, quando já tinha conquistado afinidade com ele, eu tentava instigá-lo a falar de suas vontades e desejos, permitindo que escolhesse, na medida do possível, formas para fazer suas atividades à sua maneira, aspectos da sua rotina, os espaços que frequentava e as pessoas com quem se relacionava. Acredito que essas ações vão de encontro ao que Brito, Miranda e Barreto (2023) apontam como reconhecimento de individualidade através da escuta. Dessa forma valorizamos as capacidades e permitimos que o aluno seja protagonista de seus processos.

Mantoan (2004, p. 40) aponta que “O objetivo da integração é inserir um aluno ou grupo de alunos que já foram excluídos, e o motivo da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da

vida escolar.” Sem intenção e entendimento, o que eu tentava fazer era incluir o Victor nas atividades e nas relações com sua turma, proporcionando cada vez mais voz e autonomia para ele.

Mantoan (2004) ressalta que as ações inclusivas devem contemplar a subjetividade do aluno e são construídas de forma coletiva. Mesmo sem saber disso, de forma intuitiva e não intencional buscava relacionar as atividades dele com o que a turma estava vivenciando. Uma piada feita por um colega, uma situação engraçada, uma vivência da turma e qualquer outra coisa do cotidiano daquela turma se transformavam em pontes para que eu pudesse fazê-lo sentir-se parte. Através dessa atitude consegui deixá-lo à vontade comigo e com os colegas e mais colaborativo na realização das atividades.

Me relacionar com a turma, possibilitou que Victor se relacionasse também. Lembro que a turma conversava comigo, o que fez com que Victor se interessasse em conversar comigo também, contando sua visão e percepção sobre seus colegas, e em conjunto a isso ele se interessou em se relacionar com seus colegas.

4.4. Encontros na Inclusão

“Ele não interagia com os colegas, mas os colegas interagiram bastante comigo então no intervalo, eles começaram a sentar junto com a gente. Logo virou parte da rotina dos colegas, sentar junto com ele no intervalo. Eles também começaram a ajudá-lo quando eu não estava presente, sempre relatando tudo que acontecia, eu percebo hoje que eles começaram a se sentir responsáveis também pelo bem estar dele.”

“A escola é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais. O pátio, os corredores, a sala de aula materializam a convivência rotineira de pessoas.”
(Juarez Dayrell)

Dayrell (2001) diz que a escola é um espaço essencialmente coletivo, de relações grupais em todos os ambientes. Ele diz que os espaços escolares possibilitam a convivência com a diferença, lidar com a subjetividade, oportunizando a troca de ideias e sentimentos. E foram nos ambientes escolares fora da sala de referência, que desenvolvi meu relacionamento com a turma e com o Victor e quando percebemos, eles já não dependiam de mim para essa relação.

Na hora do intervalo, no refeitório ou no pátio, trocamos experiências, falamos

do que gostamos e compartilhamos dores da adolescência. Victor que até então ficava apenas com um colega no intervalo, que era um outro aluno público-alvo da educação especial, agora tinha com ele a turma toda. Dayrell (2001, p. 151) diz que

“Vista por esse ângulo, a escola se torna um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem idéias, sentimentos.”

Essa relação não foi benéfica apenas para Victor, mas para seus colegas que tiveram a oportunidade de aprender a partir das relações nos encontros, sobre diversidade e inclusão.

Acredito que a turma criou também um senso de responsabilidade, pois eles davam assistência para o Victor quando eu não estava presente. Falando de uma perspectiva inclusiva, esse é um cenário ideal, onde a turma toda está envolvida no processo de inclusão, sem necessidade direta de um profissional de apoio. Começaram também a perceber que o colega não era incluído nas atividades propostas pelos professores e me contavam com indignação sobre como ele ficava a manhã toda pintando, ou até adormecia sem nada para fazer na classe.

Essa indignação gerada a partir do estreitamento da relação com Victor, possibilitou que eles desenvolvessem o senso crítico, o olhar empático e o desejo de fazer parte da vida dele, contribuindo com seu desenvolvimento e ao mesmo tempo se desenvolvendo enquanto indivíduos.

A educação inclusiva proporciona não só ao aluno público-alvo da educação especial o desenvolvimento educacional e social, mas proporciona a todos os envolvidos na inclusão, a prática de ser. Ser cidadão, ser qualificado, ser humano.

4.5. INTENCIONALIDADE

“Então eu comecei a convidá-lo para assistirmos os colegas na educação física. Ele resistiu no início, mas acabou concordando. Ficávamos sentados no cordão da quadra de esportes, conversando sobre o jogo e rindo dos colegas. Um dia, em uma aula livre, pedi se ele queria jogar vôlei com os colegas, e ele disse que não. Então pedi se ele queria jogar comigo e ele aceitou.”

“A autonomia é um processo que capacita o indivíduo a compreender e agir sobre ele mesmo e seu ambiente, e é importante para a formação da identidade pessoal e a transição para a vida adulta.”
(Luciana Brito)

Nas aulas de educação física, Victor ficava na biblioteca na maioria das vezes, então eu comecei a convidá-lo para ficarmos no pátio vendo o que os colegas estavam jogando. Eu não tinha a intenção de vê-lo participar das aulas, mas queria levá-lo para o pátio. Não compreendia na época, mas a participação do aluno nas aulas de educação física seriam um grande passo para desenvolver sua autoestima e conseqüentemente sua autonomia. Brito, Miranda e Barreto (2053) apontam que a autonomia é importante para a formação da identidade pessoal do indivíduo. Essa autonomia foi conquistada dia após dia, permitindo que Victor se aproximasse da rotina da turma.

Começamos a jogar vôlei em todas as aulas de educação física e depois de um tempo, alguns colegas começaram a pedir para jogar junto com a gente. Ele não deixava no início, mas depois começou a aceitar alguns colegas, até que não importava mais quem era, ele sempre aceitava todo mundo desde que eu estivesse junto. A professora começou a ensinar os princípios do vôlei de quadra, com a rede instalada, e ele aceitou participar de uma aula desde que eu estivesse junto com ele na quadra.

Eu não tinha uma estratégia com objetivo de envolvê-lo nas aulas, mas percebi que a professora dele também não tinha. No período em que fui monitora do Victor não houve nenhuma interação dos professores comigo, nenhum interesse direto em envolvê-lo nas atividades, nem de saber o que estava acontecendo ou como estava evoluindo. Essa falta de atenção ao Victor é uma realidade também com outros alunos público-alvo da educação especial e está descrita por Mantoan

(2004, p. 38) como exclusão escolar que “manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre está em jogo a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”. Mantoan (2017, p. 42) afirma também que “alguns alunos só estão na mesma sala, mas não acompanham os demais; a inclusão está excluindo mais do que trazendo benefícios para certos alunos.”

Apesar de não ser necessariamente intencional, essa realidade é resultado de uma combinação de fatores. A escola por vezes enxerga apenas a deficiência do aluno e com isso desconsidera suas potencialidades, suas habilidades e capacidades, aceitando passivamente que não haverá expectativas de evolução para o aluno público-alvo. Mantoan (2004) acrescenta que os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender as diferenças nas salas de aula, especialmente os alunos com deficiência. É fato que lidar com as diferenças exige do professor, mas pergunto-me se não estamos nos escondendo atrás da falta de formação e capacitação para justificar o fracasso visto no dia-a-dia da inclusão escolar. Obviamente a formação continuada é importante, mas a intencionalidade e o querer fazer vem antes. Mantoan (2004) aponta a necessidade de compreendermos que incluir é ensinar a todas as crianças dentro da sala de aula de ensino regular e é essa máxima que me traz a esperança de uma inclusão real. Professores sabem ensinar. Precisamos encarar esse grande desafio, pelo bem de cada aluno na sala de aula e pelo futuro da nossa sociedade,

Depois de um tempo jogando vôlei juntos nas aulas de educação física, Victor começou a participar das aulas sem a minha presença, inclusive me dispensava, porque ele já tinha autonomia, segurança e autoestima para enfrentar sozinho aquele momento. Lembro que na primeira vez que ele jogou sozinho com os colegas na quadra de vôlei, eu estava na secretaria e a professora de Educação Física subiu as escadas correndo chamar a mim e a diretora para vê-lo, realmente incluso, mesmo que por um momento. Quando saímos ao encontro dela, ela disse “olhem pela janela, ele está na quadra de vôlei jogando sozinho com os colegas” empolgadíssima enquanto pegava o celular para fotografar e filmar. Nesse momento, elas comentaram entre elas que aquele era um grande marco para o desenvolvimento de Victor e que precisava ser relatado para a família.

A alegria estava presente, mesmo que aquele momento tenha acontecido

sem intencionalidade. O momento foi reconhecido, contemplado e comemorado. Isso aponta que tanto professores quanto a escola sabiam que na realidade a inclusão não estava sendo eficaz. As pontes precisam ser criadas para que os alunos se desenvolvam e participem do cotidiano da escola. Não podemos esperar que isso aconteça sem essas pontes, elas precisam existir mesmo nas coisas mais ordinárias da vida escolar. Nenhum de nós pode se despir da responsabilidade, ao contrário, precisamos carregar um pouco de cimento e tijolos todos os dias para construir a inclusão no decorrer do ano letivo.

Fico imaginando quanto mais o Victor poderia ter se desenvolvido se houvesse intencionalidade por parte da equipe envolvida em seu processo de ensino aprendizagem? Me pergunto quantos outros são prejudicados pela falta de intencionalidade, de preparo e ferramentas para incluir e atender as necessidades e individualidades de alunos público-alvo da educação especial ou não, afinal, uma educação intencional não deve ser o privilégio de uns, mas o direito de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Victor foi incluído naquela turma a ponto de a presença do profissional de apoio ser quase dispensável. Não foi apenas Victor que aprendeu algo novo na aula de Educação Física e através dos diversos encontros e momentos que tivemos, mas seus colegas que aprenderam a apoiar, acolher e conviver com as diferenças, os professores que o enxergaram como capaz, e eu que pude ser impactada com essa experiência a ponto de querer fazer isso com mais alunos. Esse sucesso foi tão duradouro que na nova escola, para o ensino médio, Victor acompanhou a turma.

Nesta narrativa, foquei em um aluno para fazer as reflexões sobre minha trajetória formativa, mas a educação na perspectiva inclusiva, visa olhar para todos os alunos, considerando suas singularidades, dificuldades e habilidades. É importante trazer para esta conclusão um aspecto difícil da conversa: precisamos olhar para nós mesmos e desconstruir o preconceito que limita as possibilidades do aluno público-alvo da educação especial. Estamos programados a ver o diferente como um problema. Precisamos pensar, num exercício inicialmente individual, se estamos dispostos a receber, acolher e atender a todos os alunos. As formações virão depois dessa resposta e as ferramentas serão importantes para uma educação

realmente inclusiva.

É papel do Estado investir em todos os aspectos necessários que garantem o cumprimento das leis que asseguram os direitos de acesso e permanência dos alunos públicos-alvo da educação especial e nesse sentido é urgente a definição do papel do profissional de apoio bem como estabelecer formação profissional pertinente para execução da função.

Partindo das reflexões realizadas, aponto a importância do diálogo entre a escola e o profissional de apoio, explicando a função do profissional de apoio conforme a interpretação da escola sobre o ordenamento jurídico, visto que atualmente a legislação deixa espaço para isso e também situar o profissional sobre a realidade que irá encontrar, quem é o aluno, quais são suas limitações, suas habilidades e os objetivos de desenvolvimento.

Também destaco, a importância dos diálogos, relações e intencionalidade com o aluno e com a família. Precisamos estar abertos enquanto educadores a se relacionar e dialogar com os alunos a todo tempo, reconhecendo essa ação intencional como parte do processo de ensino aprendizagem, onde tanto nós quanto o aluno se desenvolvem em um ato de troca que produz saberes para todos os envolvidos.

Somos todos responsáveis por tudo o que acontecer com a escola, com os alunos e com nossa sociedade. Precisamos ter como princípios a valorização da diversidade como regra e não como exceção, considerar as singularidades em sala de aula e considerar a escola como espaço de convivência e pertencimento que devem fazer parte da intencionalidade curricular.

Devemos refletir e visitar nossos sentimentos e conhecimentos sobre a inclusão, a fim de sermos intencionais em nossas práticas, atendendo as necessidades de todos os alunos, sejam eles público-alvo da educação especial ou não, afinal é isso que a educação inclusiva propõe, que todos os impedimentos educacionais, físicos, intelectuais ou sociais sejam resolvidos para que todos desfrutem de um processo de desenvolvimento justo, de qualidade e com dignidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/GAB. Nota técnica n.º 19, de 8 de setembro de 2010. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, 2010.

BRITO, Luciana; MIRANDA, Fabio; BARRETO, Renata. Autonomia do jovem com Síndrome de Down: concepções de mães e filhos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0211, 2023.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2º Edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. 2o Ed. Brasília: CORDE, 1997.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra. O direito de todos à educação: avanços na política de educação inclusiva. **Fundação Perseu Abramo**, São Paulo, p. 1-16, mar. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão e Sociedade**, Brasília, DF, v. 10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017

MANTOAN, Maria Teresa Egler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MARQUES, Valeria; SATRIANO, Cecilia. **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017.

Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

PEREIRA, Renata Maria da Rosa; SANTOS, Josiane Frassoni dos; FREITAS, Claudia Rodrigues de. O papel da Orientação Educacional na articulação em rede: o caso Davi. **RECC**, Canoas, v. 26, n. 2, 01-14, maio de 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. Contribuições antropológicas aos estudos da deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0099, p.105-120, 2022.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha.; SALES, Luis Carlos. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Dourados, v.30, e0097, p.1-16, 2024.

ROSA, Maria Aparecida de Oliveira. **Gestão de conflitos e inteligência emocional no contexto inclusivo: estudo sobre a atuação de setores multiprofissionais na educação**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial) - Faculdade De Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 9-18, Jan.- Jun., 2002.

SICARDI, B. **Pesquisa nosdosc com os cotidianos e o uso de narrativas**. ANPEd, 20/03/2025. Disponível em: <https://anped.org.br/live-aborda-a-potencialidade-das-narrativas-nas-pesquisas-envolvendo-o-cotidiano-escolar/> Acessando em: 01 de abr. 2025.

ZILLOTTO, Denise Macedo; BURCHERT, Amanda. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020.

APÊNDICE A

Apoiada pela obra “Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa” de Valéria Marte e Cecília Satriano (2017), o foco desta narrativa autobiográfica é o sentido de vida de quem a escreve. Atenta a mim como sujeito de minha autoria, neste processo de escrita, livre e contínuo, busco a mim mesma como ser histórico que não pode ser separado de sua obra. Reflexões advindas da análise deste material articuladas com conceitos técnicos e metodológicos estão disponíveis na pesquisa intitulada “O Profissional de Apoio de alunos público-alvo da educação especial: Uma narrativa autobiográfica” ao qual este apêndice pertence.

Sem preocupações com a construção textual, mas com foco total em minhas vivências e memórias, escrevo livremente e compartilho, inicialmente comigo mesma, uma experiência que mudou minha vida. Desejo mudar a mim, e produzir ferramentas para esta pesquisa.

LEITURA DE BIOGRAFIA

Sou a terceira filha e a única menina entre dois irmãos. Cresci em um lar com pai e mãe presentes, trabalhadores, e sem ensino superior completo. Minha mãe terminou o ensino regular na minha adolescência, e possui um curso técnico e meu pai concluiu a faculdade após os 40 anos, quando eu já era adulta.

Nossa casa era um lugar artístico, com muita liberdade de expressão, através das músicas, no estilo de se vestir, na pintura das paredes dos quartos, nos versos escritos e espalhados pela casa. Nesse ambiente, cheio de incentivos artísticos, também éramos ensinados com valores cristãos, fundamentados no amor ao próximo, sendo empáticos, gentis, doadores e hospitaleiros. Com isso, eu cresci com olhar atento às necessidades das pessoas ao meu redor, sendo incapaz de ignorar uma pessoa que estivesse sozinha ou deslocada. Minha mãe me descrevia como “defensora dos pobres e oprimidos” pois sempre me aproximava das pessoas rejeitadas ou consideradas inadequadas, para fazer amizade.

Acreditava que através da amizade e de boas influências por perto, as pessoas poderiam mudar, amadurecer e se sentir pertencentes, pois afinal, é isso

que todos querem, se sentir pertencentes a um grupo.

Desde muito cedo expressei minha vontade de fazer teatro e levei a ideia até o ensino médio. No terceiro ano do ensino médio, realizei um teste vocacional na escola com uma psicóloga e meu resultado apontou três possibilidades: Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Licenciatura em Letras. Quando recebi o resultado, me senti incomodada por não haver teatro como uma das opções, mas também dei risada da opção de Licenciatura, afinal eu nunca me imaginei como professora.

Na cidade onde morava, havia uma única instituição universitária e eles ofereciam poucos cursos, todos muito “genéricos” ao meu ver e dentre eles, pedagogia. Por causa disso, eu pensava que todo mundo que fazia pedagogia, fazia por não saber ao certo o que fazer da vida, devido às poucas opções na nossa cidade.

Quando estava finalizando o ensino médio, eu queria fazer uma faculdade. Não houve pressão dos meus pais, até porque eles nem poderiam me ajudar financeiramente, mas mesmo sendo ainda uma adolescente, sentia o ímpeto de seguir meus estudos. Na minha cidade não havia o curso de Licenciatura em Teatro, e na cidade vizinha, havia o curso de Publicidade e Propaganda, na mesma faculdade onde meu irmão estudava Bacharel em Educação Física. Como cresci em um ambiente criativo, pensei que esse curso supriria meu anseio por fazer arte.

Durante boa parte do ensino médio, eu fazia um curso no SENAI de manhã, à tarde fazia parte de um programa de desenvolvimento de adolescentes em uma empresa metalúrgica da cidade e estudava à noite. Eu não tinha nenhuma aptidão para a área do curso de mecânica, por isso acabei saindo do curso sem concluí-lo. Um tempo depois, recebi a proposta de uma professora, para ser monitora na escola onde fiz o ensino fundamental. Sem pensar muito, aceitei e sem saber, ali começava minha história com a Educação. Uma história que começou sem intenção e que eu nunca pensei que mudaria tanto minha vida.

Quando eu tinha 17 anos, fui convidada para ser monitora de um menino de 16 anos com Síndrome de Down. Naquele momento, tudo que eu sabia sobre ele eram as características informadas pela direção, de que ele era forte, tímido, e “preguiçoso”. Eu nunca havia tido contato com ninguém que tivesse alguma deficiência física ou intelectual, e não sabia nada sobre a Síndrome de Down.

Quando tive as primeiras orientações, fui conversar com a direção e me informaram que periodicamente teríamos encontros dos monitores na prefeitura, para aprender sobre a função, mas isso nunca aconteceu.

Fui apresentada para ele e a mãe dele na secretaria da escola, ele nem me olhou nos olhos, com vergonha e então, subimos as escadas até a sala de aula um do lado do outro. Ele frequentava as aulas nas segundas, quartas e sextas-feiras. Na terça-feira ele frequentava a APAE da cidade, e na quinta-feira, ele fazia aulas de natação. Ele estava na 7º série, e seus colegas tinham entre 12 e 13 anos de idade. Era uma turma grande, e que de imediato me recebeu muito bem. O aluno já estava com essa turma há bastante tempo, e eles me contaram que no início ele era agressivo, bravo, e provocativo com colegas e professores. Os alunos me falaram mais sobre ele e a rotina de sala de aula, do que a escola e sua mãe. No intervalo, ele sentava com um colega de outra turma, que tinha uma deficiência intelectual e frequentava junto com ele as aulas de reforço com a psicopedagoga da escola. Depois que lanchavam, ficavam sentados no refeitório assistindo os outros alunos correndo, conversando e socializando. Ele não era alfabetizado, sabia escrever apenas seu nome e sabia pouco sobre matemática. Ele gostava de pintar desenhos infantis e amava a aula de artes. Era a única aula em que eu não precisava ficar com ele, pois ele se sentia autônomo e seguro com a professora, que sempre me dispensava de suas aulas. Em algumas aulas, quando eram feitos trabalhos em grupos, ele era incluído nos grupos mesmo que não participasse ativamente da atividade. Nas aulas de educação física ele não participava, ficava na biblioteca fazendo atividades, folheando livros ou jogando jogos de tabuleiro.

A instrução que eu tive, era de que iria acompanhá-lo nas atividades, lendo enunciados, ajudando na execução das atividades, fazendo companhia nos momentos de lanche, ajudando com a higiene básica, exceto nos momentos em que ele usasse o banheiro. Ele se sujava bastante na hora do lanche, e ele usava aparelho ortodôntico, o que fazia com que salivasse muito. Eu também tinha que auxiliar na regulação emocional, evitando que ele se envolvesse em brigas, e “mantê-lo na linha” para executar as atividades.

Ao ingressar na sala de aula, a primeira coisa que ocorreu foi a identificação da turma dele comigo, acredito que por causa da idade próxima. Eles me contaram

muitas histórias dele, me deram dicas de como ajudá-lo, de como “controlá-lo” e de como era sua família. Depois disso, comecei as tentativas de me aproximar e iniciar uma comunicação, mas sem muito sucesso, devido sua timidez e pela dificuldade em compreendê-lo por causa do aparelho e ele reclamava bastante de ter que estudar, mas como me orientaram a ser insistente, procurava ser o mais carismática possível. Eu buscava ser legal, brincando e fazendo piadas com ele, mas ao mesmo tempo era exigente, fazia combinados como por exemplo: “vamos fazer mais duas 2 atividades e então você pode descansar”. Eu havia aprendido esse método com minha mãe, em uma das conversas que eu tive com ela sobre minha dificuldade em fazer com que ele realizasse as atividades. Ela me escutava todos os dias, contando as histórias engraçadas de momentos que eu passava com ele, e me aconselhava sobre ser afetiva e paciente com ele. Uma adolescente sendo paciente com um adolescente. Essa era uma dificuldade também, saber como tratá-lo, pois ele tinha uma mentalidade infantil mas ao mesmo tempo demonstrava malícia em alguns momentos, não sei se pela influência do que escutava de outras pessoas, ou pelos fatores biológicos pois estava na puberdade.

Ele não interagira com os colegas, mas os colegas interagiram bastante comigo então no intervalo, eles começaram a sentar junto com a gente. Logo virou parte da rotina dos colegas, sentar junto com ele no intervalo. Eles também começaram a ajudá-lo quando eu não estava presente, sempre relatando tudo que acontecia, eu percebo hoje que eles começaram a se sentir responsáveis também pelo bem estar dele.

Então, nas aulas de educação física eu comecei a questionar porque ele não participava, e era porque ele não queria, e a escola não o forçava. Então eu comecei a convidá-lo para assistirmos os colegas na educação física. Ele resistiu no início, mas acabou concordando. Ficávamos sentados no cordão da quadra de esportes, conversando sobre o jogo e rindo dos colegas. Um dia, em uma aula livre, pedi se ele queria jogar vôlei com os colegas, e ele disse que não. Então pedi se ele queria jogar comigo e ele aceitou.

Começamos a jogar vôlei em todas as aulas de educação física e depois de um tempo, alguns colegas começaram a pedir para jogar junto com a gente quando era aula livre. Ele não deixava no início, mas depois começou a aceitar alguns

colegas, até que não importava mais quem era, ele sempre aceitava todo mundo, desde que eu estivesse junto. A professora começou a ensinar os princípios do vôlei de quadra, com a rede instalada, e ele aceitou participar de uma aula ou outra, desde que eu estivesse junto com ele na quadra. Foi um movimento lento, que eu não tinha a intenção de que evoluísse, mas quando eu percebi, a professora de educação física estava na sala da diretora, com um vídeo do aluno jogando vôlei, na quadra, com toda a turma e sem mim. Lembro do dia em que ele disse “Sai Brenda, não precisa ficar aqui” me dispensando com as mãos. Eu não tinha noção da grandeza que estava acontecendo ali, mas eu fiquei muito feliz por ver ele jogando sozinho.

No ano seguinte, eu segui meu plano de estudar Publicidade e Propaganda, e com isso eu perdi a vaga de estágio, o que foi muito difícil pra mim, mas eu sabia que ele estava bem com a turma dele. Mantive o contato com eles durante alguns anos, e quando foram para o ensino médio, ele foi para a escola onde a maioria dos colegas foi estudar, e como naquele momento o Estado não tinha monitores, era a própria turma que auxiliava ele. Não é o ideal, mas o que foi construído naqueles meses, perdurou todo o ensino médio. Durante o ensino médio, por complicações de saúde advindas da Síndrome de Down, ele teve uma parada cardíaca e faleceu. Pude estar em seu velório, e quando cheguei lá, todos os seus colegas estavam lá e foi muito significativo pra mim, ver a unidade deles ter perdurado e gerado tantas possibilidades para a vida do Victor.

Eu comecei a cursar Publicidade e Propaganda, mas em 3 três anos, eu estava frustrada profissionalmente e através de uma experiência de fé muito significativa, eu lembrei do meu aluno. Eu me imaginei na escola novamente, e estava feliz com essa possibilidade. Fui muito apoiada por minha família, nesse momento já casada, e então eu cheguei aqui, no curso de Licenciatura em Pedagogia no IFRS.