



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA BARBOSA ALVES

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE
UBERLÂNDIA: IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Uberlândia

2015

CARLA BARBOSA ALVES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE
UBERLÂNDIA: IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Professora Dra Maria Irene Miranda

Uberlândia

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A474A Alves, Carla Barbosa, 1980-
2015 Atendimento educacional especializado na rede municipal de
Uberlândia : implantação, organização e desenvolvimento / Carla
Barbosa Alves. - 2015.
172 f. : il.

Orientadora: Maria Irene Miranda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação especial - Teses. 3. Professores de
educação especial - Formação - Teses. 4. Educação especial - Uberlândia
(MG) - Teses. I. Miranda, Maria Irene. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CARLA BARBOSA ALVES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE
UBERLÂNDIA: IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

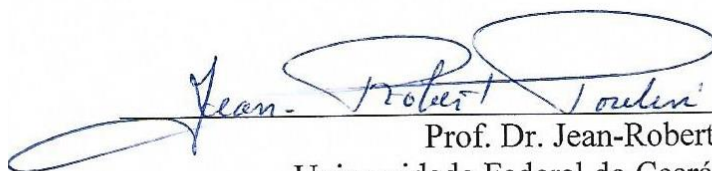
Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Uberlândia, 27 de agosto de 2015.

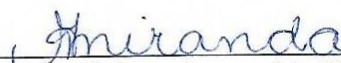
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Maria Irene Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Jean-Robert Poulin
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus, só Ele de fato sabe o que passa em meus pensamentos e em meu coração, me dando forças para que eu possa realizar tudo o que desejo. *Deus, a minha vida está e sempre esteve em tuas mãos, conduze-a para onde ela deve ir a todos os momentos...*

Aos meus pais, José Gaspar Barbosa e Maria Aparecida Oliveira Barbosa que me deram a vida e dedicaram/dedicam as suas vidas a mim, ensinando-me os caminhos do bem, da verdade e da fé. *Obrigada pelo apoio incondicional e por acreditarem em mim sempre, ajudando-me toda vez que eu precisei/preciso.*

À minha família, riqueza constituída há 12 anos. Ao meu amor e companheiro de todas as horas Wyllis, aos meus filhos amados, João Gabriel e Luiz Gustavo, tesouros que Deus me deu. *Obrigada a vocês por fazerem parte da minha vida e por viverem comigo mais este momento tão importante e que só tem sentido por vocês existirem e fazerem parte disso comigo.*

Aos meus irmãos, Leonardo e Renato, e em contrapartida, à minha cunhada (uma irmã na realidade) querida Karla, que mesmo de longe me deram palavras de incentivo e amor. *Obrigada a vocês por tudo.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a **Deus** pelo amor incondicional à minha vida, pela forma zelosa com que tem me conduzido às oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

À minha família, Wyllis, meu esposo amado; João Gabriel e Luiz Gustavo, filhos amados e queridos. Agradeço a paciência e o entendimento nos momentos que precisei estar ausente e o quanto foram compreensíveis. Obrigada!!!

À Professora Doutora Maria Irene Miranda que humildemente me aceitou como sua orientanda tendo um equilíbrio e paciência admiráveis nos meus momentos de ansiedade, ensinando-me que nem sempre as coisas acontecem da forma que queremos, mas que acontecem da maneira que têm que ser. Obrigada por compreender e aceitar as minhas ideias e desejos da pesquisa, pois em momento algum deixou de respeitar as minhas opiniões e, principalmente, a minha forma de escrita. A sua trajetória acadêmica e profissional em muito contribuiu com o meu trabalho. Obrigada!!!

À Professora Doutora Mirlene Ferreira Macedo Damázio, minha referência profissional e minha amiga de hoje e de sempre. O seu exemplo e as oportunidades a mim dadas me conduziram onde estou hoje. Obrigada por fazer parte da minha história de vida e de minha construção profissional.

Às minhas colegas do NADH e em nome de todas aqui representado pela minha amiga **Maria Isabel**. Em todos os momentos em que estivemos juntas lutamos pelo ideal da Educação Inclusiva e, embora não estejamos juntas neste momento, cada uma dissemina por onde passa este ideal. Obrigada pelo incentivo e por acreditarem sempre em mim e no meu trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós Graduação agradeço as contribuições ao longo das disciplinas que em muito contribuíram para a minha pesquisa e conclusão da dissertação. E obrigada **aos discentes** representados pelos colegas Aparecida Rossi, Bill Robson e Ricardo Ferreira companheiros nas disciplinas, nos trabalhos e nos momentos de descontração.

Aos sujeitos da pesquisa e pedagogas do AEE das escolas pesquisadas. Sou grata pelo acolhimento e disponibilidade, pois se não houvessem participado deste processo a pesquisa não existiria e não teria sentido algum.

À Banca de Qualificação, professoras Doutoras Lázara Cristina da Silva e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, o meu muito obrigada. Ambas foram minhas professoras no

meu processo formador e agradeço por compartilharem dos seus conhecimentos e experiências, contribuindo com a melhoria da dissertação.

À Banca de Defesa, obrigada à professora Doutora Arlete Aparecida Bertoldo Miranda por aceitar novamente o convite em participar de mais esta etapa do trabalho, registro o meu carinho e admiração por você. À professora Doutora Rita Vieira de Figueredo, obrigada por aceitar o convite para compor a banca de defesa e contribuir com seus conhecimentos e experiência.

Aos meus alunos de ontem e de hoje, obrigada por fazerem com que eu me tornasse/torne uma profissional e uma pessoa cada vez melhor. Foi na vivência e convivência com os meus alunos e, em específico com os alunos com deficiência, que foi possível adentrar na Educação Especial e descobrir o quanto somos pequenos diante das adversidades e, que por detrás de todas as diferenças, há em primeiro lugar um ser humano com todas as suas limitações e infinitas possibilidades.

*“Fim do discurso. De tudo o que se ouviu
o resumo é este: Tema a Deus e observe
seus mandamentos, porque esse é o dever de
todo homem. Deus julgará toda obra, até
mesmo a que estiver escondida,
seja boa, seja má”.*
(Eclesiastes 12, 13)

RESUMO

Este trabalho consistiu em uma pesquisa que teve como objetivo descrever e analisar a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado - AEE implantado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME de 2005 a 2014, para os alunos público alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e analítico. Utilizamos para a coleta de dados, a análise documental, através dos documentos oficiais que regulamentam a Educação Especial no Brasil e no município de Uberlândia, a entrevista semiestruturada que foi realizada com duas coordenadoras do setor responsável pela Educação Especial no município, o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH, no período pesquisado; e o questionário para os professores do AEE e para os professores da sala/classe comum. Através da construção dos dados foi possível fazer a correlação de todos os aspectos apresentados pelos atores da pesquisa, o que culminou em quatro categorias: a história da Educação Especial no município, a visão dos professores do AEE e da sala/classe comum sobre o AEE e o NADH, Sala de Recurso Multifuncional - SRM e acessibilidade arquitetônica e pedagógica, e a formação de professores. Verificamos que o AEE se fundamentou na perspectiva da Educação Inclusiva, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e demais documentos que orientam o atendimento. Assim, embora a Educação Especial no município de Uberlândia já existisse nas escolas municipais desde 1991, foi a partir de 2005, com as discussões acerca da inclusão, que este atendimento passou a ser ressignificado, buscando o caráter complementar e/ou suplementar ao trabalho ministrado em sala/classe comum, assegurando a acessibilidade necessária aos alunos público alvo da Educação Especial. A pesquisa explicitou a necessidade da interlocução entre professores do AEE e da sala/classe comum, bem como uma formação continuada que vislumbresse a compreensão do trabalho com a diferença humana que ultrapasse a participação de alunos com deficiência na escola, devendo ser uma proposta de toda a SME e assessorias, e não apenas do setor da Educação Especial. Constatamos que as escolas da rede municipal têm se articulado para a oferta do AEE, mas muito ainda precisa ser realizado para este intento, principalmente no que tange à participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Palavras-Chave: Inclusão. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recurso Multifuncional. Formação de professores.

ABSTRACT

This work consisted in a research with the objective of describe and analyze the propose of the Specialized Education Attendance – AEE (abbreviation in Portuguese), implanted and developed at the Municipal Secretariat of Education of Uberlandia – SME (abbreviation in Portuguese), from 2005 to 2014, for the students target audience of the special education, registered in municipals schools of fundamental series from 1º to 5º year, in the light of legal documents which regulate the actions to this kind of attendance in Brazil. For this, was realized a qualitative research with descriptive and analytical character. We used for the data collection, the documental analyze; through the official documents that regulate the special education in Brazil and in Uberlandia; the semi-structured interview was realized with two coordinators of the responsible sector for the special education in the city; The Support Section of Human Distinctions – NADSH (abbreviation in Portuguese), in the period of the research; and the questionnaire for the teachers of AEE and for the teachers of the regular classroom. Through the construction of the data was possible to make a linkage of all aspects presented for the actors of the research, which resulted in four categories: the history of the special education in the city; the vision of the teachers of AEE and regular classroom about AEE and NADSH; the multifunction resource room – SRM (abbreviation in Portuguese) and the architectural and pedagogical accessibility; and the process of making teachers more aware. We realized that AEE was based in the perspective of a Inclusive Education, in accord with the National Public Special Education in the Inclusive Education Perspective (2008) and documents that order the attendance. However the special education in Uberlandia has already existed in the municipal schools since 1991, it was from 2005, with the conversations about the inclusion, that this attendance became reframed, looking for the complementary and supplementary character to the work in the regular classroom, ensuring the necessary accessibility to the students target audience of special education. The research explored the necessity of interaction between the AEE and regular classroom teachers, and a continued education which improves the comprehension of the work with the human distinction that overtake the participation of the students with deficiency in school, which proposition should be of the SME and its assistants, and not only of the special education sector. It was found that the schools of the municipal system have been articulated to the AEE offer, but it has a lot to be realized to reach this objective, mainly when we talk about the participation of the students with deficiency, global disturbance of development and high skills/ gifted.

Key words: Inclusion. Special Education. Specialized Education Attendance. Multifunction Resource Room. Teachers Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Mostra de materiais didático-pedagógicos integrantes das salas de recursos multifuncionais.....	52
FIGURA 2	Uso da máquina Braille para aluno com deficiência visual – cegueira.....	53
FIGURA 3	Teclado com colmeia para o uso do aluno com deficiência física....	53
FIGURA 4	Aranha-mola com caneta encaixada para o uso do aluno com deficiência física.....	54

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Perfil dos coordenadores do NADH.....	71
QUADRO 2	Perfil dos professores de AEE das escolas.....	72
QUADRO 3	Perfil dos professores da classe comum das escolas.....	72

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ADA	Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHS	Altas Habilidades Superdotação
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
ASSOCEGO	Associação de Cegos de Uberlândia
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAAE	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CEMEPE	Centro Municipal de Projetos Educacionais Julieta Diniz
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP/UFU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno
COMPOD	Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência
CONEP	Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPAAHS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Altas Habilidades Superdotação
GEPTEA	Grupo de Estudos e Pesquisa do Transtorno do Espectro Autista
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor do Atendimento Educacional Especializado
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBLEA	Programa Básico Legal Ensino Alternativo
PCC	Professor da Classe Comum
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
PEA	Programa Ensino Alternativo
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEAD	Secretaria de Educação à Distância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETTRAN	Secretaria de Trânsito e Transporte

SIGETEC	Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS QUE MARCAM E HISTÓRIAS QUE TRAÇAM CAMINHOS.....	14
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AEE: CONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES PARADIGMÁTICAS.....	27
2.1	A Educação Especial: caminhos trilhados e caminhos a trilhar.....	27
2.2	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o público alvo e o AEE.....	44
2.3	A responsabilidade dos estados e municípios na implantação do AEE.....	49
2.4	A sala de recurso multifuncional – SRM.....	51
2.5	A formação e atribuição do professor do AEE.....	54
2.6	A acessibilidade: caminhos construídos e oportunidades ofertadas.....	59
3	PARA ALÉM DO SENSO COMUM: PERCURSO METODOLÓGICO...	63
3.1	A abordagem da pesquisa.....	63
3.2	O campo da pesquisa.....	66
3.2.1	NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas.....	67
3.2.2	Escola Leste.....	68
3.2.3	Escola Oeste.....	68
3.2.4	Escola Norte.....	69
3.2.5	Escola Sul.....	70
3.3	Os atores da pesquisa.....	70
3.3.1	Coordenadora 1.....	71
3.3.2	Coordenadora 2.....	71
3.3.3	Professores do AEE.....	71
3.3.4	Professores da sala/classe comum.....	72
3.4	Os instrumentos de construção de dados.....	73
4	O AEE NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: OS DIFERENTES VIESES, OS CAMINHOS TRILHADOS E AS RESSIGNIFICAÇÕES NECESSÁRIAS.....	77
4.1	A história da Educação Especial no município de Uberlândia.....	80
4.2	A visão dos professores do AEE e da sala/classe comum sobre o AEE e o NADH.....	107
4.3	Sala de Recurso Multifuncional - SRM e acessibilidade arquitetônica e pedagógica.....	119
4.4	Formação dos professores.....	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	151
	ANEXOS.....	158
	Anexo 1 – Documento de solicitação da pesquisa.....	158
	Anexo 2 – Autorização da pesquisa pela instituição coparticipante.....	159
	APÊNDICES.....	160
	Apêndice 1 – Roteiro de entrevista coordenadora 1.....	160
	Apêndice 2 – Roteiro de entrevista coordenadora 2.....	161
	Apêndice 3 – Questionário professores do AEE.....	162
	Apêndice 4 – Questionário professores da sala/classe comum.....	167

1 INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS QUE MARCAM E HISTÓRIAS QUE TRAÇAM CAMINHOS

Gostaria de te desejar tantas coisas.
Mas nada seria suficiente.
Então, desejo apenas que você tenha muitos desejos.
Desejos grandes.
E que eles possam te mover a cada minuto,
ao rumo da sua felicidade.

(Carlos Drummond de Andrade)

Ao realizar esta leitura de Drummond nos perguntamos: o que é desejar e buscar a felicidade? Podemos dizer tantas coisas em relação a isto. Pensando sobre o trabalho acadêmico, onde está a felicidade em uma pesquisa? Como realizar uma atividade que nos desafia e que ao mesmo tempo nos deixa feliz? Tarefa fácil? Claro que não! Mas falar em felicidade é também abordar as memórias e histórias por mim vividas que me motivaram a estar onde estou e a propor uma pesquisa.

Contar e recontar uma história de vida acadêmica e profissional requer muita atenção e cautela para todos os detalhes. Ao lembrar de todos os momentos, que foram significantes e/ou insignificantes ou inusitados, não há como negar que estes marcaram toda a minha trajetória acadêmica e profissional, ora tomando rumos às vezes desejados e algumas vezes imprevisíveis, ora traçando caminhos que trilhei e ainda tenho a trilhar. Pensando em todas estas questões se torna necessário voltar a tempos um tanto distantes que também determinaram em muito as minhas escolhas.

Sempre fui uma aluna muito dedicada aos estudos e com uma paixão imensa pela escola. Iniciei minha trajetória acadêmica aos seis anos de idade, na pré-escola (atualmente 1º ano) e fui alfabetizada em seis meses, por meio do método silábico¹. Lembro-me bem da minha professora que era muito carinhosa e da diretora da escola, “tomando a leitura” da cartilha. Durante as séries iniciais do Ensino Fundamental me sai muito bem e tive colegas que se desenvolviam bem e outros não, e aquilo já me inquietava e sempre queria ser ajudante

¹ Os métodos de alfabetização, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985) são de dois tipos fundamentais: método sintético e método analítico. O método sintético preserva a correspondência entre som e a grafia, partindo das partes para o todo, sendo os elementos mínimos da escrita as letras e sílabas. Já o método analítico parte do reconhecimento global das palavras e/ou orações e ou textos. Desta forma, o método silábico é um dos métodos sintéticos de trabalho com a alfabetização que foca o processo de aquisição da leitura e escrita na sílaba.

da professora para sentar junto com meus colegas, que tinham algumas dificuldades, para ajudá-los.

Nas séries finais do Ensino Fundamental contribuía com alguns colegas de sala de aula e os ajudava estudando junto em minha casa para as provas. Esta ação culminou na oferta de aulas particulares, quando ainda estava na 7ª série (atualmente 8º ano), atendendo à sugestão de uma professora de português que me pediu para ministrar aulas particulares de matemática para a sua filha. Nesse momento já se esboçavam os meus primeiros ensaios para a profissão: ser professora.

A inserção no Ensino Médio começou a me deixar pensativa quanto ao curso que escolheria para fazer na universidade, mas eu já sabia que queria ser professora. Então, após o 1º ano do Ensino Médio, cursando o 2º ano comecei a fazer também o Magistério a nível técnico profissional. Estudava pela manhã fazendo o Ensino Médio e à noite o Magistério. Com certeza foi uma escolha muito sábia, pois a minha definição profissional se tornava cada vez mais clara e confirmada: trabalhar na educação.

Se as escolhas são sempre difíceis, para mim tudo foi acontecendo naturalmente. Confesso que pensei em fazer jornalismo, pois sempre gostei muito de falar e nunca tive dificuldades de me expressar em público. Mas no dia de fazer inscrição para o vestibular, em 1997, optei pela Pedagogia. Foi uma tensão: será que vou conseguir passar no vestibular e ser aluna da Universidade Federal de Uberlândia - UFU? Consegui. Passei na primeira fase e para minha surpresa, na 2ª fase. Fiquei muito feliz, consegui entrar na UFU logo na primeira tentativa do vestibular.

Em 1998 comecei o curso de Pedagogia no período noturno. Quanta coisa nova! Quando iniciaram as primeiras leituras, não vou negar, fiquei com medo, parecia uma linguagem estranha e, às vezes, difícil de entender. O tempo foi passando e a certeza de estar no lugar certo aumentava. As aulas, os professores, as apresentações de trabalhos, os amigos, as dificuldades, os sucessos, tudo isto aumentava o desejo de querer fazer sempre o melhor. Assim, em 1999 surgiu a oportunidade de ir para campo exercitar e aplicar o que estava aprendendo.

Antes de iniciar o estágio como disciplina obrigatória do curso, fui contratada como estagiária por uma escola da rede particular para atuar em uma 4ª série (atualmente 5º ano). Logo assumi a regência da sala. No início fiquei um pouco assustada, pois queria aplicar tudo o que estava aprendendo e a escola era extremamente tradicional, com elaboração de arguições e algumas práticas que iam totalmente contra ao que estava estudando e conhecendo. Mas naquele momento percebi que enquanto professora era a autoridade da sala

e descobri uma forma de fazer o que a direção queria, porém não deixava também de utilizar algumas práticas pedagógicas que iam ao encontro do que acreditava.

Em muitos momentos me sentia incomodada com a abordagem tradicional² da escola, pois nem todos os meus alunos conseguiam acompanhar a turma, o que sabemos que é um processo natural, porque cada ser humano tem seu ritmo próprio de aprendizado. Realizava atividades adequadas para cada aluno, mas com o mesmo conteúdo desenvolvido, organizando a minha aula com estratégias diferenciadas, momentos em que conseguia ver os meus alunos, sem exceção, participando. Sem ao menos saber ou ter ouvido falar em inclusão, já tinha o desejo de que todos os meus alunos tivessem o direito de aprender e de serem reconhecidos³ em suas diferenças.

Acreditava que esta escola poderia ser diferente, mas a cobrança das diretoras era de aplicar testes, atividades repetitivas para os alunos memorizarem, dentre tantas outras que não correspondiam ao que pensava sobre uma prática pedagógica coerente. Fiquei nesta escola somente por um ano.

Em 2000 fui trabalhar em outra escola, também da rede particular, onde eram matriculados alunos com deficiência, o que, inicialmente, me assustou muito. As pessoas acreditavam que a escola era especial, o que de fato nunca foi verdade, pois a proposta da escola era justamente ser inclusiva. O primeiro mês foi de muitas dúvidas e angústias, vontade de ir embora e ao mesmo tempo de enfrentar este desafio.

O medo e a insegurança de trabalhar com pessoas com deficiência, que para mim até o momento só existiam nas casas dos outros ou na televisão, me geraram sentimentos nunca antes sentidos ou vividos. Durante quinze dias chegava em casa aos prantos e a minha mãe dizia: “se não quer ir mais não volte, mas se quer, enfrente”. Acordava no outro dia e afirmava para mim mesma: “eu posso, eu consigo e eu quero”. Desta forma, cada dia era único e muitas coisas aconteceram ao longo deste tempo. Aprendi a olhar para cada ser humano que ali estava e ver naqueles alunos, com qualquer comprometimento que fosse, o

² “O ensino, em todas as suas formas, nesta abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa as prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores” (MIZUKAMI, 1986, p.08). O foco desta prática tradicional está na transmissão /perpetuação dos conhecimentos culturais produzidos ao longo dos anos, tendo um caráter cumulativo dos conteúdos ministrados.

³ Usamos o termo reconhecido/reconhecimento, ao invés de respeitado/respeito, porque o simples fato de respeitar não está diretamente relacionado em reconhecer e valorizar a pessoa, mas apenas aceitá-la. Por exemplo, aceitar/deixar que a pessoa com deficiência conviva entre nós não quer dizer que será reconhecida e valorizada. De acordo com Bonfim (2009), há três formas de reconhecimento das pessoas com deficiência: respeito à integridade corporal da pessoa – o encorajamento que recebe dos que estão próximos, igualdade de direitos – reconhecimento como cidadão e estima social – como o grupo social ao qual convive o recebe e valoriza a sua forma de ser.

desejo de serem considerados “gente”. Tudo isso que vivi ninguém ensina para ninguém. Somente a convivência e a compreensão do outro, com olhos de alguém que vê para além do que é visível, possibilitam realizar um trabalho significativo na educação.

Todas as sensações por mim vividas naquele momento do contato com a diferença fizeram vir à tona os preconceitos inculcados pela sociedade e que estão impregnados no imaginário social. Com certeza, durante os três anos que fiquei nesta escola, atuando na classe comum com a presença também de alunos com deficiência, aprendi que todos os alunos são diferentes e precisam ser reconhecidos em suas necessidades e potencialidades, independentemente de suas dificuldades. A minha escolha profissional começava a ser bem definida e os caminhos para a vida acadêmica também.

Durante os dois primeiros anos de atuação nessa escola, tive alunos com surdez em minha sala de aula, assim como alunos com deficiência intelectual, paralisia cerebral, deficiência visual, altas habilidades/superdotação, autismo e hiperatividade. Com a vivência cotidiana aprendi a Língua Brasileira de Sinais - Libras⁴ e fui capaz de experimentar todas as práticas pedagógicas orientadas pela escola e também as que imaginava que dariam certo, com o objetivo de que os alunos compreendessem o que estava trabalhando. Além do curso de Libras, participei das formações oferecidas pela escola em outras áreas e pela UFU, participei, também, de alguns eventos. Enfim, fui me aperfeiçoando constantemente.

No 2º semestre de 2001 fiz um curso na própria escola sobre a “Educação para Surdos” um programa de capacitação oferecido pelo Ministério da Educação – MEC, e em dezembro, devido à participação neste curso, fui para São Luís – MA ministrar palestra para 300 pessoas. Esse foi um grande desafio! Sozinha, em um lugar distante, acostumada a falar para a minha sala, agora a primeira vez falando para uma grande quantidade de pessoas. Ainda me lembro do “frio na espinha” ao entrar em um auditório com tantas pessoas. Deu tudo certo e a palestra foi um sucesso, muitas pessoas aplaudindo e vindo ao meu encontro fazer perguntas, das quais muitas ainda não tinham resposta, porém sabia que o melhor caminho para qualquer coisa é olhar para o ser humano e que minha responsabilidade é conhecê-lo, de fato, em primeiro lugar.

Em abril de 2002, conclui o curso de Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio. Como estava noiva e prestes a me casar não tentei fazer o mestrado naquele mesmo ano, mas

⁴ Libras é a Língua Brasileira de Sinais reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das pessoas com surdez do Brasil, sendo um sistema lingüístico de natureza visual-motora através do qual se expressam ideias e fatos. Esta língua, com estrutura gramatical própria, foi reconhecida legalmente através da lei 10.436 de 24 de abril de 2002(a).

sabia que esta era uma vontade adiada. Assim, de 2002 a 2003 fiz o curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior na UFU.

Profissionalmente, após três anos de atuação na docência de uma escola privada entrei na Prefeitura Municipal de Uberlândia, em 2003, como supervisora escolar, concursada e efetiva. Durante dois anos e meio atuei como pedagoga de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, atualmente denominado 6º ao 9º ano, mas com o intuito de atuar na Educação Especial na rede municipal. Assim, fui para uma escola de periferia trabalhar pela primeira vez como pedagoga do 6º ao 9º ano, sendo este mais um dos desafios que enfrentei na minha profissão.

Lembro-me muito bem daqueles alunos e professores e dos imensos desafios enfrentados. Teria muito a relatar sobre os dois anos e meio vividos neste lugar, o quanto aprendi, mas o principal foi que compreendi que o conhecimento e o domínio daquilo que realizamos fazem toda a diferença para nos posicionarmos diante das situações complexas que vivenciamos no contexto da escola. Além disso, o que mais me chamou a atenção foi em relação à diversidade e as diferentes histórias daqueles alunos que precisavam de tantas coisas, que iam para além do que a escola oferecia, mas fui entendendo que a melhor forma de ajudá-los era realizando o meu trabalho da melhor forma possível. Permaneci nesta instituição até junho do ano de 2005 quando recebi um novo convite.

É importante destacar que a escolha da profissão, que se enquadra no nosso jeito de ser, faz com que sempre queiramos mais e foi o que me aconteceu, mais intensamente, a partir de 2003. Deste período até os dias atuais tenho participado de vários eventos científicos (seminários, congressos, etc.), em alguns apresentando trabalhos. A cada evento que participo fica sempre aquele “gostinho” de querer mais, de conhecer outras experiências e de poder contar as minhas vivências também. Sei dos inúmeros desafios e insatisfações, às vezes, impossíveis de não serem vividos, que a profissão de professor nos apresenta, mas a vontade de fazer o melhor e “diferente” pela educação, me move. Sou, realmente, uma apaixonada pela profissão e o que mais me impulsiona é a crença de que cada ser humano é único e pode fazer a diferença em todos os contextos que se apresenta.

O meu desejo de atuar na Educação Especial foi realizado em junho de 2005 quando, devido à minha experiência anterior, fui convidada para atuar como pedagoga do Programa Básico Legal Ensino Alternativo - PBLEA⁵, programa responsável pelo atendimento de

⁵ Era um programa responsável pelo atendimento ao indivíduo com necessidade especial nas escolas municipais. “Em novembro de 1996 passou a configurar-se legalmente como Programa Básico Legal Ensino Alternativo, com a criação da lei complementar nº 157 de 07 de novembro de 1996” (ARAÚJO; SOUSA, 2006).

alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem e hiperatividade nas escolas da rede municipal. Fui encaminhada para uma escola de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano para acompanhar os atendimentos e a organização/transição deste programa para o Atendimento Educacional Especializado - AEE⁶, momento em que se redefinia a clientela deste atendimento e se reconstruía também a Política de Educação Especial para o país na Perspectiva da Educação Inclusiva. O foco do meu trabalho neste período foi, especificamente, voltado para o AEE da área da surdez. Então, sai da escola de periferia e fui trabalhar com quem mais desejava: alunos com deficiência.

Neste ano de 2005, em que ocorria a transição do Programa Básico Legal Ensino Alternativo para AEE, o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH⁷, setor responsável pela oferta dos serviços da Educação Especial nas escolas municipais de Uberlândia, sendo um destes serviços o AEE, tendo como embasamento os paradigmas inclusivos e os parâmetros legais que estavam sendo criados, realizou uma análise do atendimento ofertado para os alunos com surdez⁸. Após esta análise, que teve como avaliação o domínio da Língua de Sinais e a aquisição da Língua Portuguesa, constatou-se problemas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez, nas duas línguas e, também, na compreensão dos conteúdos. Estes alunos estavam nas escolas da rede municipal, mas frequentavam salas específicas/especiais⁹ para alunos com surdez.

⁶ Neste período estava em discussão a nova política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em todo o país e, portanto, havia necessidade de ressignificação da Educação Especial no município. Neste sentido, um dos primeiros passos foi a redefinição da clientela da Educação Especial para o atendimento e, consequentemente, a implantação do AEE como um de seus serviços. O “atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011).

⁷NADH – NÚCLEO DE APOIO ÀS DIFERENÇAS HUMANAS é o setor responsável pela modalidade de ensino da Educação Especial e seus serviços nas escolas da rede municipal de Uberlândia. Tem como princípio norteador garantir o acesso e a permanência do educando na escola regular, bem como o processo ensino-aprendizagem. Sua meta é a efetivação de uma política de Educação Especial fundamentada na proposta de uma sociedade que reconhece e trabalha as diferenças e valoriza a diversidade constante dos sistemas educacionais. (dados fornecidos pelo setor em fevereiro de 2014 por meio de conversa informal).

⁸ Usamos o termo aluno com surdez e/ou pessoa com surdez como uma forma de tratamento, pois antes da surdez/deficiência/perda sensorial existe uma pessoa em primeiro lugar, por isso pessoa com surdez e/ou aluno com surdez, e não o surdo (DAMÁZIO, 2005).

⁹ Salas especiais/específicas eram salas que tinham apenas pessoas com surdez, isto é, não era uma sala comum (sala em que estudam alunos independente de suas diferenças). Estas salas estavam dentro da escola regular e não era um atendimento no contra turno, e sim a aula “normal” (com os conteúdos das demais salas), mas que tinha como foco o uso da Língua de Sinais. Havia duas escolas polos/referências que atendiam os alunos nestas salas, sendo uma de 1ª a 4ª série (hoje 1º ao 5º ano) e outra de 5ª a 8ª série (hoje 6º ao 9º ano).

Sendo assim, após observações sistemáticas do trabalho realizado nestas salas (visitas, observações das aulas, reuniões com professores, pedagogas e direção), bem como análise do trabalho através de aplicação de avaliações de Língua Portuguesa e Libras, ocorreu a nova inserção destes alunos no contexto da sala comum, que reiniciou com os alunos da 1ª série (2º ano) e, posteriormente, com os alunos das demais séries, 2ª a 4ª séries (3º ao 5º ano). Na escola de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos) a mudança ocorreu em todas as salas de uma vez, em 2006. Foi um período de muitos questionamentos, insatisfações, situações difíceis de vivenciar com professores e famílias que não queriam aceitar aquela situação, pois alegavam que o melhor era que estes alunos permanecessem separados dos ouvintes e que não aceitavam a inclusão.

Apesar da busca por mudanças de concepções em relação às pessoas com deficiência, o que se observou, e ainda se observa, é que na grande maioria das organizações voltadas para o atendimento destas pessoas, perpetua-se o caráter segregacionista/assistencialista¹⁰, negando-se outras concepções, que hoje vigoram em leis internacionais e nacionais. Percebemos progresso nas leis, mas poucas modificações nas atitudes; as leis são necessárias para assegurar os direitos, porém a mudança de postura é emergente na busca de uma sociedade mais justa e solidária e de uma escola de fato aberta às diferenças.

Sabemos que muitos profissionais têm realizado um bom trabalho, mas a escola precisa ser ressignificada para atender às diferenças em seus diversos contextos. A escola, que é aberta a todos e para cada um, segundo os aspectos legais, precisa, além de oferecer o acesso, assegurar, com qualidade¹¹, a permanência de seus alunos. Assim, quando participei deste processo em que os alunos com surdez tinham acesso à sala de aula comum, como qualquer outro aluno que assim o quisesse, tinha a certeza que era o melhor a ser feito, é claro, lutando para atender às especificidades que esta diferença exigia, principalmente, no que diz respeito à sua língua natural¹², que é a Língua de Sinais.

¹⁰ A perspectiva segregacionista/assistencialista tem haver com o preconceito e discriminação em relação às pessoas com deficiência que por vezes são vistas como “coitadinhas” e por isso precisam ser assistidas e não educadas, o que gera a sua segregação/exclusão do contexto social e educacional.

¹¹ Neste trabalho permanência com qualidade significa que o aluno não esteja apenas matriculado e pertencente a uma sala de aula, mas que tenha disponibilizado os recursos e estratégias necessários para a sua participação efetiva em todos os espaços da escola e que tenha acesso, de fato, ao conhecimento apreendido na escola.

¹² De acordo com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (a), Libras, que é de natureza visual-motora, é a forma de comunicação e expressão das pessoas com surdez. Desta forma, é a língua natural dessas pessoas por ser e se tornar o canal natural de expressão e comunicação, assim como a Língua Portuguesa é o canal natural das pessoas ouvintes.

Concomitantemente, a esta situação e ao desejo já realizado de trabalhar na Educação Especial na prefeitura, senti que precisava fazer outra especialização nesta área, pois tinha apenas alguns cursos de formação continuada, aperfeiçoamento e extensão. Em meados 2005 iniciei a especialização em Educação Especial na UFU e o meu campo de atuação profissional se tornava mais definido e ao encontro de meus anseios anteriores.

Como em 2005 atuei como pedagoga na Educação Especial, em 2006 passei a compor a equipe do NADH a convite da coordenadora do setor na época. Desde que entrei neste grupo atuei como coordenadora de roteiro, de 2006 a 2012, prestando assessoria às escolas que tinham o AEE, cuja ação consistia em acompanhar e orientar todas as áreas: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como a implantação do trabalho na área da surdez, por meio do acompanhamento das escolas e do trabalho dos instrutores¹³ e intérpretes¹⁴ de Língua de Sinais, e ainda ministrando cursos para professores e pedagogos das escolas, profissionais do AEE ou da classe comum.

Especificamente, no ano de 2006, em duas escolas de rede municipal, acompanhei bem de perto todo o movimento de implantação e retorno dos alunos com surdez para a sala comum, realizando reuniões com professores e pais, e cursos de formação. Este período foi bem intenso de trabalho e de amadurecimento profissional, pois os embates com professores e pais foram tamanhos e o enfrentamento tinha que ser constante.

Fazer parte da equipe que coordenava a Educação Especial no município de Uberlândia, pelo período de sete anos me possibilitou enxergar cada vez mais a responsabilidade diante deste trabalho e desta minha escolha. Posso afirmar que todo este período em que atuei diretamente na Educação Especial, passando por todas as áreas, fez com que eu me tornasse uma profissional diferente e com o desejo de contribuir para a modificação da escola e para um ensino de melhor qualidade para as pessoas com deficiência, pois precisamos ter a competência técnica para a função, mas as competências política e humana também precisam estar presentes.

¹³ Profissional, preferencialmente com surdez, responsável pelo ensino da Língua de Sinais, “sendo usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação” (BRASIL, Decreto 5626/2005a).

¹⁴ Profissional ouvinte, responsável pela tradução simultânea do Português para a Libras e vice-versa, sendo um profissional que pode ainda ter nível médio, mas preferencialmente superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental (BRASIL, Decreto 5626/2005a).

Paralela à atuação no município, em 2007 fui convidada pela diretora de uma instituição privada, com a qual já havia trabalhado anteriormente nos anos de 2000 a 2002, para compor a sua equipe no Projeto de Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado na modalidade a distância, curso oferecido pelo MEC/SEAD/SEESP/UFC¹⁵ aos municípios polos espalhados por todo o Brasil e que fazem parte do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade¹⁶. Ainda continuo nesse trabalho atuando como supervisora de conteúdo (professor pesquisador I).

Em 2007 e 2008 este curso, oferecido por duas vezes, foi de aperfeiçoamento e atuei na área da surdez; de 2010 a 2011 foi em nível de especialização e atuei como supervisora de conteúdo, período em que fui uma das autoras do fascículo sobre a surdez que embasou os estudos e foi distribuído pelo MEC para todo o Brasil. No ano de 2010, participei da produção de outro livro também na área da surdez publicado pela Editora Moderna. Ver um pouco do meu trabalho e estudos relatados em dois livros me traz grande satisfação e ainda mais responsabilidade, uma vez que várias pessoas estarão se embasando no que está apresentado nestes livros, que abordam a oferta do AEE na escola regular, uma instituição de todos e para cada um; considero isto muito sério. De 2013 a 2014, também na especialização deste curso, atuei como supervisora de conteúdo de todas as áreas (AEE, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento).

Fazer parte de trabalhos de formação de professores a nível nacional é uma grande responsabilidade. Devido a todo o meu envolvimento nestes processos de formação, constantemente sou convidada a ministrar palestras e cursos em diversas cidades do país reafirmando o compromisso profissional assumido. Conhecer a diversidade do Brasil e as diferentes realidades tem enriquecido ainda mais a minha prática e ação cotidiana.

Concomitante a essas ações, havia também o desejo de atuar no Ensino Superior, o que aconteceu em 2008 em uma instituição privada da cidade de Uberlândia, onde ministrei aulas nos cursos de Supervisão Escolar e Psicopedagogia e ainda atuo com alguns módulos. Em 2009 atuei no curso de especialização em AEE de uma instituição privada da cidade de

¹⁵ MEC – Ministério da Educação e da Cultura. SEAD – Secretaria de Educação à Distância. SEESP – Secretaria de Educação Especial. UFC – Universidade Federal do Ceará.

¹⁶ **Objetivo do Programa:** Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. **Ações:** Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional. **Como acessar:** As Secretarias de Educação dos municípios polos apresentam demanda por meio do PAR e plano de trabalho por meio do SIMEC. Os municípios de abrangência participam do processo de formação promovido pelo município polo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em: 10 fev. 2014.

Caldas Novas – GO. Fui professora dos módulos AEE para pessoa com surdez e AEE para pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão) e surdocegueira, também como professora de estágio/práxis e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Este curso contou com duas turmas, sendo uma em Araguari – MG e outra em Caldas Novas – GO. Em 2011, fiz parte do corpo docente deste mesmo curso, oferecido em Uberlândia por outra instituição privada.

A necessidade e a vontade de me especializar e aprender mais me levaram, em 2010, a fazer outra especialização, dessa vez em AEE. Este curso me tornou ainda mais estudiosa de todas as áreas da Educação Especial e um ser humano que, a cada conhecimento apreendido, sente a necessidade de estudar e conhecer mais, com a certeza de que o maior segredo está em conhecer cada ser humano para além de sua deficiência.

Desde 2013 estou atuando como pedagoga de salas do ensino regular de 6º ao 9º ano e do AEE de 1º ao 9º ano. Voltar para a escola de ensino fundamental depois de sete anos (de 2006 a 2012 atuei no NADH) me deu a certeza de que escolhi a profissão certa, pois apesar dos inúmeros desafios e dificuldades, e estes não posso negar, sei que busco fazer o melhor por aquilo que acredito. A cada situação vivenciada, a cada desafio posto e a cada realização não posso deixar de afirmar que acredito muito na educação por confiar na potencialidade de todo ser humano.

Assim, enquanto eu acreditar na beleza do ser humano e na força que ele tem em ser cada vez melhor continuarei com esta paixão pela profissão e com o desejo reafirmado de tentar fazer a diferença por onde eu passar, pois sei que as marcas são indelévels, sejam negativas ou positivas e, portanto, quero deixar as minhas marcas positivas, de preferência, por onde passar.

Fazer esta retrospectiva da minha vida acadêmica e profissional foi muito bom e emocionante. Rememorei fatos inesquecíveis e, acima de tudo, reafirmei a satisfação de ter escolhido a profissão certa e a que desejei desde o primeiro momento. Foi possível perceber que a minha trajetória acadêmico-profissional foi tomando rumos interessantes e de muitas responsabilidades e compromissos assumidos o que me causava, e ainda causa, em certos momentos, receio e em outros (na maioria), uma satisfação e realização imensas que me movem a querer sempre mais. Desta forma, após três especializações realizadas e as inquietações que surgiram ao longo da vivência, o desejo que me move na profissão e na vida acadêmica não poderia me levar a outro lugar a não ser ao mestrado.

Considerando toda minha trajetória e, em específico, o trabalho realizado junto aos alunos com deficiência, uma das minhas maiores inquietações, e que também é dúvida de

muitos, está em como implantar e organizar o AEE nas escolas. A escola e os professores ainda têm muitas dúvidas em como garantir o acesso e permanência destes alunos com qualidade. Daí, então, o enfoque deste trabalho que se propõe a descrever e analisar a implantação, a organização e o desenvolvimento deste atendimento no município de Uberlândia, tendo como parâmetro os documentos orientadores para este serviço.

O foco deste estudo está no AEE ofertado na escola regular, sendo indiscutível a sua importância para o desenvolvimento do indivíduo, visto que todas as crianças têm o direito de estarem na escola, indistintamente. Por isso, não cabe mais a discussão acerca do direito de qualquer pessoa ter acesso à escola, uma vez que este é garantido por leis, decretos, resoluções, pareceres, independente das condições físicas, sensoriais, mentais ou emocionais que a pessoa possa apresentar.

É neste cenário de conflitos e de poder nas relações, em que é preciso cada vez mais investir de fato na escola e na organização e na oferta dos serviços necessários para atender aos alunos com deficiência que estão neste espaço. Sendo assim, a concepção de escola inclusiva, que é assegurada em todos os documentos legais e orientadores sobre a educação do nosso país, se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos.

A estes alunos são assegurados direitos constantes da Constituição Federal de 1988, na LDBEN - Lei n°. 9.394/1996, no parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica - CNE/CEB n°. 17/2001(a), na Resolução CNE/CEB n°. 02/2001(b), na Lei n°. 10.436/2002(a), no Decreto n°. 5.626/2005(a), sendo que todos estes dispositivos legais estão assegurados também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e no Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre o AEE.

Aceitar a matrícula de alunos com deficiência nas escolas é um dever, mas não basta apenas permitir o acesso e sim garantir a permanência destes com qualidade. Diante disso, faz-se necessário uma mudança de paradigma educacional de forma que a escola consiga, de fato, atender às diferenças. Para tanto, é preciso que as políticas educacionais avancem, e que a escola realize uma mudança organizacional e estrutural, ofertando um AEE que atenda às reais necessidades dos sujeitos. Mas, acima de tudo, é importante que haja uma mudança atitudinal que envolva uma nova concepção de homem e educação e leve, necessariamente, a mudanças nas práticas pedagógicas.

Contudo, vive-se um momento sócio político de significativas mudanças e a escola, inserida na sociedade, também passa por uma crise de paradigma quando tenta responder a

tais mudanças. Já não é possível para esta instituição ignorar o que se passa ao seu redor e nem tão pouco desconsiderar que existem diferenças que devem ser reconhecidas.

Mediante o referido contexto este estudo tem por objetivo descrever e analisar a proposta de trabalho do AEE implantada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia de 2005 a 2014, para os alunos público alvo da Educação Especial matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil. Destacamos que este período de 2005 a 2014 foi escolhido pelo fato de a construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que vigora até os dias atuais, ter iniciado as suas discussões desde 2005 e o município de Uberlândia foi pioneiro por já ter começado a ressignificar este atendimento neste período.

Sistematizando os apontamentos apresentados e considerando minha experiência profissional, o problema desta pesquisa está em como o município de Uberlândia tem implantando e organizado o AEE em suas escolas, perpassando pelas seguintes questões: Como está sendo realizado o atendimento (complementar e/ou suplementar) dos alunos com deficiência e a organização das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM? Como tem sido assegurada a acessibilidade arquitetônica e pedagógica destes alunos? Como tem acontecido a formação dos professores do AEE?

A pesquisa foi realizada no setor responsável pela Educação Especial do município, o NADH, e em quatro escolas de ensino fundamental da rede municipal, sendo estas escolhidas por contemplarem os setores leste, oeste, norte e sul da cidade e por atenderem a um número maior de alunos com deficiência do 1º ao 5º ano. O setor central não foi escolhido por contar com apenas duas escolas de ensino fundamental, sendo as demais de Educação Infantil.

A relevância da pesquisa está na importância e na necessidade de discussões acerca do AEE, bem como na demanda por reflexões sobre o atendimento que é complementar e/ou suplementar ao trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência na classe comum, oferecendo o que lhes é necessário para a sua promoção e aprendizado. Assim, esperamos que o presente estudo favoreça a reflexão/ação a respeito dos saberes necessários para a organização e implantação do AEE, objetivando uma análise crítica de seus paradigmas.

É imprescindível destacar que essa pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME para a sua realização junto ao NADH e escolas municipais. E também foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CONEP, através da Plataforma Brasil, onde disponibilizamos o projeto, que foi encaminhado pela plataforma para avaliação

do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), sendo aprovada e tendo recebido o número 33185014.0.0000.5152 que é o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE.

Assim, esperamos contribuir com o município de Uberlândia no que tange à oferta do AEE nas escolas da rede municipal e, quem sabe, despertar os profissionais para a reflexão de que TODOS, indistintamente, são diferentes e têm direito à educação, tendo assegurado o seu acesso e permanência no contexto escolar regular.

Desta forma, considerando esta contextualização e exposição do porquê da pesquisa, bem como os seus objetivos, a seção 2 aborda a Educação Especial, inicialmente fazendo uma reflexão importante sobre o conceito de normal e anormal e, conseqüentemente, se referindo aos preconceitos e discriminações tão presentes na sociedade de ontem e de hoje. Posteriormente, apresenta um panorama geral e teórico sobre os aspectos relevantes que norteiam a Educação Especial no Brasil e, para tanto, trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que orienta o trabalho nos dias de hoje. Apresenta, ainda, o público alvo do AEE, destacando a responsabilidade dos estados e municípios na implantação deste atendimento, a sala de recurso multifuncional – SRM (espaço físico onde acontece o AEE), a importância da formação e da atribuição do professor do AEE, bem como a necessidade de ser assegurada em todo este contexto a acessibilidade arquitetônica e pedagógica para os alunos.

Dando sequência ao trabalho, a seção 3 trata da metodologia e/ou percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, inicia apresentando a abordagem da pesquisa e, posteriormente, trata do campo e atores da pesquisa, assim como dos procedimentos e instrumentos de coleta e construção de dados.

A seção 4 trata, inicialmente, das categorias de análises definidas a partir da coleta/construção de dados, posteriormente apresentando os resultados da pesquisa, bem como as análises realizadas registrando as nossas impressões e descobertas. E, finalmente, chegamos às considerações finais, seção 5, que aborda todo o olhar ao longo da pesquisa, apresentando ao final algumas propostas que foram elaboradas a partir dos resultados encontrados ao longo de todo o processo investigativo.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AEE: CONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES PARADIGMÁTICAS

Precisamos estar preparados
para atuar no palco da vida...
Palco repleto de seres humanos únicos,
singulares, inconclusos e que se complementam
uns nos outros.

Ao se estudar a educação escolar das pessoas com deficiência ficam explícitos os inúmeros entraves que essas enfrentaram, e ainda enfrentam, para participarem da educação e também da sociedade. Os entraves são decorrentes das especificidades que a deficiência pode causar, e que muitas vezes é definida e “julgada” pelo olhar do outro e, principalmente, da forma como se estruturam as propostas educacionais e os preceitos da sociedade.

Mas quem somos nós para julgarmos ou não o que é “normal” ou o que é “anormal”? Como tem se delineado a Educação Especial neste processo de construções e reconstruções do atendimento junto às pessoas com deficiência? Apesar de ouvirmos dizer que o nosso país é o país das “diferenças” ainda há muito a se fazer.

2.1 A Educação Especial: caminhos trilhados e caminhos a trilhar

A Educação Especial, tradicionalmente, caracterizou-se como atendimento às pessoas com deficiência com caráter substitutivo ao ensino ministrado na escola regular através da criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Este fato se constituiu historicamente, pois as ações inadequadas em relação à participação das pessoas com deficiência na escola regular, sempre foram demarcadas por um grupo “moralmente e socialmente” determinado como “tipo ideal” (AMARAL, 1995). A sociedade aponta o que é fora do “normal”¹⁷, ou seja, a condição desviante da pessoa, em relação à maioria que está dentro dos padrões “ditos normais”, para diferenciar e cada vez mais marcar o indivíduo.

¹⁷ Normal no sentido que se enquadra nos padrões definidos pela sociedade, no caso específico deste trabalho que não tenha deficiência e/ou outros comprometimentos.

É preciso diferenciar para compreender melhor. Há que separar para possibilitar a compreensão. Mas que diferenciar e separar há que conhecer o “divisor de águas” entre o normal e o anormal, entre o desvio e o não-desvio, entre o “legítimo” e o “ilegítimo” [...]. Oscila-se, portanto, entre uma patologia do indivíduo e uma patologia social. (AMARAL, 1995, p.26-29)

Ao se fazer uma análise do contingente de ações e reações dos diversos povos de cada época e de seu contexto sociocultural, fica evidente a prevalência de dois tipos de comportamentos em relação às pessoas excluídas (com deficiência, negras, pobres, dentre outros) que são a aceitação/proteção e a exclusão. Estes comportamentos sempre partem de uma maioria socialmente “normal” e concebida dentro de preceitos pré-determinados por alguns, que são tomados como via de regra para a maioria, não apontando o reconhecimento à diferença humana.

A ideia que a sociedade fazia das pessoas com deficiência ao longo da história, na maioria das vezes, apresentava apenas aspectos negativos. Nesta trajetória as marcas que ficaram são da incompetência, do fracasso, do “ser deficiente¹⁸” e do desprivilégio de ser diferente do que é “normal”, ou seja, o fato de ser considerado “anormal”¹⁹. Desta forma, o preconceito ainda está presente no olhar, no pensar e no agir das pessoas.

Falamos em visões de mundo para nos referirmos a diferenças culturais ou para caracterizarmos diferentes ideologias e estas formas descritas pelo jovem Marx a partir da retina e da câmera escura, onde imagens se oferecem invertidas, visão enganada. Falamos em revisão quando pretendemos dizer mudança de idéias, correção do rumo do pensamento ou da escrita, sem indagarmos por que referimos ao olhar alterações de idéias, convicções, práticas ou dizeres.

Assim falamos porque cremos nas palavras e nelas cremos porque cremos em nossos olhos: cremos que as coisas e os outros existem porque os vemos e que os vemos porque existem. Somos, pois, espontaneamente realistas. Ilusões e alucinações, longe de destruírem nossa crença na existência de um mundo em si [...] (CHAUI, 1998, p. 32)

Muitos conceitos apregoados culturalmente pela sociedade são passados de geração em geração e, muitas vezes, as pessoas apresentam opiniões equivocadas em relação às

¹⁸A palavra DEFICIENTE é usada entre aspas para representar/reforçar que a pessoa com deficiência não é totalmente incapaz, embora tenha uma deficiência que a limita em alguns aspectos (por exemplo, uma limitação por não ouvir, ou por não andar, etc), mas que possui outras infinitas possibilidades.

¹⁹ Para Veiga-Neto (2001, p.105) a palavra anormais designa os mais variados grupos que a Modernidade vem criando e multiplicando: “os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas [...], os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), ‘os outros’, os miseráveis, o refugio enfim”.

peessoas com deficiência sem ao menos ter conhecido e convivido com este ser humano que é tão “humano²⁰” como qualquer outra pessoa. As ideias que a sociedade faz, as construções e convicções definidas, muitas vezes, a levam a uma compreensão errada, o que em muito definirá a forma desta sociedade de ver e de sentir, e quiçá a de falar, formas que determinarão, e muito, a forma também do outro ver, ouvir e falar. Tais construções vão definindo conceitos e preconceitos nas pessoas e em uma sociedade como um todo, pois tais concepções influenciam diretamente na forma como as pessoas e as situações são vistas.

Nessa perspectiva, podemos conceber que o preconceito pode ser entendido como valores diversos, que consistem em juízos preconceituosos mediante representações que o sujeito tem sobre a realidade. Tais representações, no entanto, não são frutos apenas de construções individuais, logo que a cultura exerce papel fundamental para a sua elaboração. [...] Em outras palavras, o estigma somente pode ser compreendido na relação entre quem o elabora, formulando uma concepção depreciativa sobre o outro, e quem o recebe, que seria o estereótipo. É um termo que esconde uma dupla perspectiva, que se refere ao estigmatizado: ou ele lida com a condição de *desacreditado*, visto que possui uma característica distintiva previamente conhecida, ou com a condição de *desacreditável*, quando sua característica não é visível ou pode ser camuflada. (PINHEIRO, 2011, p. 218)

Neste sentido, é perceptível que a formação/construção de preconceitos está atrelada à força cultural exercida sobre o sujeito que não age reflexivamente em relação à realidade, reproduzindo os grandes “chavões” disseminados pelo discurso social. Porém, esta relação social/sociedade e sujeito é uma relação complexa, que requer a compreensão de valor e moral. Ainda refletindo sobre este ponto, esvazia-se a ideia de olhar para a pessoa, mas se agarra à força cultural exercida pela “maioria”, definições de moral e valores que selecionam, excluem, classificam e estigmatizam.

O papel dos sentimentos nessa integração e organização de valores no sistema moral dos sujeitos é extremamente importante. [...] Na integração dos valores e, conseqüentemente, na organização do sistema moral, a regulação pelos sentimentos tem papel fundamental. Por exemplo, em uma circunstância na qual o sujeito precisa ser corajoso para pegar sua roupa em um quarto escuro, e sente medo de fazê-lo, ele pode sentir-se

20 De acordo com Vygotsky (1989), considerando o desenvolvimento psicológico do ser humano, ele apresenta os seguintes aspectos: a Filogênese que é a história da espécie humana; a Ontogênese que é a história do indivíduo da espécie; a Sociogênese que é a história da cultura no meio cultural a qual o indivíduo está inserido; e a Microgênese, que é o aspecto mais específico do desenvolvimento. Desta forma, somos todos humanos, independente, de termos ou não deficiência.

envergonhado diante dessa situação. Caso se sinta assim, o sujeito construiu o valor da coragem como importante em seu sistema moral, pois, se caso não o tivesse feito, pouco se importaria de não ter tido a coragem de entrar no quarto. (PINHEIRO, 2011, p. 224)

Assim, ao fazermos uma reflexão mais aprofundada constatamos que para muitos, discriminar a pessoa com deficiência, o negro, o homossexual, dentre outros, é o que é correto, pois esta pessoa construiu um juízo de valor em que o fato de não aceitar a pessoa com deficiência, por exemplo, é moral e não amoral. A discussão desta temática requer a compreensão de que o padrão de normalidade sempre esteve presente, de tal modo que quem não se enquadra neste perfil é vítima de práticas discriminatórias, de acordo com a cultura e a época em que vivem.

Diante disto, enquanto a sociedade como um todo, inclusive a escola, tratar o sujeito com deficiência como incapaz e “deficiente”, reproduzindo o discurso hegemônico social vigente, a educação não estará realizando de fato seu verdadeiro papel: formação de seres humanos. Esta formação precisa estar para além da deficiência ou do que os “outros” - políticos, movimentos sociais, leis e tantos mais – dizem que se deve ou não fazer, como se estivessem fazendo algo bom para as pessoas com deficiência ao aceitá-las na escola, por exemplo. A escola deve, legalmente, receber as pessoas com deficiência, pois este espaço é para TODAS²¹ as crianças, sem exceção. Neste ponto reside dizer que uma escola tem que ser inclusiva e aberta às diferenças.

Em ambientes escolares excludentes, segundo Ropoli e outros (2010), a identidade “normal” é sempre tida como natural, que precisa ser generalizada e que é positiva em relação aos demais, “e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (ROPOLI et. al., 2010, p. 07).

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição - alunos normais e alunos especiais - sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços.

²¹ TODAS está em letra maiúscula para reforçar, que TODAS as crianças, sem exceção, têm direito de frequentarem a escola, independente da diferença que tenham.

Os que têm o poder de dividir são os que classificam, formam conjuntos, escolhem os atributos que definem os alunos e demarcam os espaços, decidem quem fica e quem sai destes, quem é incluído ou excluído dos agrupamentos escolares. (ROPOLI et. al., 2010, p. 07)

Neste sentido, a escola precisa compreender que a inclusão não pode e não está relacionada apenas aos alunos atendidos e acompanhados pela Educação Especial, mas a todas as diferenças, sejam elas quais forem. Essa compreensão demonstra que a escola por séculos foi um espaço institucional excludente em que apenas alguns têm acesso de fato. Tantos outros são excluídos do contexto escolar: o pobre, o negro, o tímido, o homossexual. Segundo Mantoan (2003), a escola se democratizou e vários grupos sociais passaram a ter acesso a este espaço, porém a escola não se abriu a novos conhecimentos e para a ressignificação necessária de um lugar que acolhe as diferenças.

A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. [...] Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. (MANTOAN, 2003, p.19-20)

Desta forma, para compreendermos como a Educação Especial foi delineada no Brasil, é necessário que façamos uma breve contextualização histórica, com o intuito de entendermos o cenário atual no qual vivem os brasileiros no século XXI. Tudo isso, tem haver com as ideias construídas em séculos passados, bem como o olhar de cada um, impregnado (ou não) de conceitos e preconceitos impostos por uma sociedade que desde sempre se constituiu como excludente e em prol de uma maioria determinada como “normal”, por outra grande maioria que a legitimou.

Em nosso Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX foram criadas várias alternativas e instituições para ampararem as pessoas excluídas, com deficiência, transtornos e doenças mentais, de caráter segregacionista e/ou assistencialista. No caso das pessoas com deficiência há a Educação Especial que passou por todas estas etapas: exclusão, segregação,

assistencialismo, integração e, desde a década de 1990, discussões acerca da perspectiva da inclusão²².

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2008, p.01)

Neste contexto, historicamente no Brasil, a Educação Especial começou a se estruturar no Império, por volta de 1854, época em que foram criadas duas instituições especiais, ou especializadas, sendo uma para pessoas com surdez e uma para pessoas com deficiência visual e, posteriormente, no século XX estas instituições se multiplicaram por todo o país.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p.02)

Considerando este cenário, a escola foi, ao longo do tempo, caracterizada como privilégio de alguns, pois as pessoas que desviavam do padrão de normalidade não poderiam estudar na escola regular de ensino, sendo esta construção histórica e cultural. Por isso, ao longo do século XX várias instituições especializadas, ou especiais, surgiram para atender esta clientela.

²² Embora as discussões acerca da inclusão em todo o mundo já ocorriam desde a década de 1980, e mesmo com a nossa Constituição Federal de 1988, apenas na década de 1990 que se iniciam o debate da inclusão no Brasil, ainda de forma incipiente.

Não podemos deixar de enfatizar que na época do Império, Primeira República e Segunda República, segundo Mendes (2010), o caráter médico e assistencialista foi o que predominou. Na Primeira República (1889 a 1945) os médicos foram os primeiros a se interessarem a estudar os casos de crianças com graves comprometimentos, com o cunho mais psiquiátrico, isto é, a medicalização da deficiência estava muito presente neste período, assim a deficiência era tratada como doença.

Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência.[...] A concepção de deficiência predominante era a de que se tratava de uma doença, em geral atribuída à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene. (MENDES, 2010, p. 95)

Neste contexto, as camadas populares não tinham acesso à escola, é só nas décadas de 1920 e 1930 que ocorre à popularização da escola primária pública e, concomitantemente, surgem os princípios da Escola Nova como uma proposta pedagógica de mudanças para a escola de cunho tradicional que não mais atendia às mudanças pelas quais a sociedade brasileira vinha passando. Ao mesmo tempo em que os preceitos da Escola Nova vinham trazendo a necessidade da superação das desigualdades sociais, ainda assim a Educação Especial era vista de forma excludente, pois de acordo com Mendes (2010) ao se enfatizar as peculiaridades individuais e a oportunidade de igualar a todos, as condições da escola exclui aqueles que não se encaixam neste padrão, no caso as pessoas com deficiência.

Diante deste cenário de exclusão e segregação dos “diferentes/deficientes” amplia-se a construção/criação de instituições especiais para atender a estas pessoas. Muitas destas ações empreendidas foram de caráter filantrópico e comunitário. O governo deixava estas ações se expandirem procurando atender aos anseios populistas – após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o Brasil está na Segunda República (1945-1964). Aconteceu, assim, de 1950 a 1959, uma expansão dos estabelecimentos de ensino especial para as pessoas com deficiência intelectual, especificamente nesta época, sendo a grande maioria em escolas públicas - salas especiais dentro das escolas regulares – com o apoio financeiro do MEC (MENDES, 2010).

A partir de 1958 o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficiência Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960. Enquanto isso se intensificava o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular. (MENDES, 2010, p. 99)

Estas ações fortaleceram a iniciativa privada com a criação de várias instituições de natureza filantrópica, pois era a única forma de preencher a lacuna/déficit do sistema escolar. A partir, de então, o governo passou a amparar as mobilizações comunitárias apoiando, financeiramente, através dos recursos da área da assistência social, eximindo a responsabilidade da educação pública brasileira para com estas pessoas. Neste momento, mais uma vez, foi delegado a terceiros a educação dos que *não aprendem, dos anormais, dos deficientes, dos excepcionais, dos excluídos* (grifo nosso).

Diante desta perspectiva de Educação Especial, desvinculada da escolarização comum, em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 4.024/61 que fala em “educação dos excepcionais”, preferencialmente no sistema regular de ensino. Ao mesmo tempo em que a lei assegurou este direito, deixando um marco histórico e inicial de ações do poder público, voltadas para a Educação Especial, deixou brechas para que cada vez mais a Educação Especial se fortalecesse como um ensino substitutivo à escolarização na escola regular.

Percebemos que as décadas de 1960 e 1970 são os marcos iniciais para a retomada e ressignificação da Educação Especial. Com a LDBEN nº 4.024/61, ampliando o acesso das camadas populares à escola e, ao mesmo tempo, com o alto índice do fracasso escolar, que foi relacionado à deficiência intelectual leve, conforme afirma Mendes (2010), surgem as classes especiais que foram amplamente difundidas por todas as escolas brasileiras.

Na década de sessenta houve grande evolução no número de serviços de assistência e no ano de 1969, por exemplo, Jannuzzi (1992) encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta. A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada. (MENDES, 2010, p. 100)

Diante deste contexto, em 1971 a lei nº 5.692 alterou a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Dessa forma, direcionou-se a questão do fracasso escolar às pessoas com deficiência e não se propôs um sistema de ensino para atender esta clientela, mas ampliou-se o encaminhamento desta para as classes e/ou instituições especiais. Este retrocesso se deu pelo fato do fracasso escolar instituído nesta época ter sido colocado como “culpa” dos alunos com deficiência intelectual leve que participavam das escolas regulares.

Concomitante a estas questões, de acordo com Mendes (2010), a Educação Especial foi considerada uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974). E neste contexto, em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Surgiu assim o primeiro órgão federal, sob a égide da perspectiva integracionista²³ (perspectiva discutida em todo o mundo, porém ainda não implantada no país), que seria responsável pela gerência e definição da política de Educação Especial no país. Muito embora tenha se constituído como um órgão federal para tratar da Educação Especial, quase nada foi realizado neste período, pois as campanhas ainda eram de cunho assistencial e muitas de iniciativas isoladas. Neste período são criados os primeiros cursos de formação em Educação Especial de nível superior e de pós-graduação, mas ainda numa perspectiva segregacionista.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem. (BRASIL, 2008, p. 02)

É importante enfatizar que o país, nas décadas de 1960 e 1970, e nos anos iniciais da década de 80, estava sob o comando da ditadura militar, período de muitas repressões e de nenhuma abertura política e social. E somente em 1985, segundo Mendes (2010), que o CENESP passa a ser considerado como Secretaria de Educação Especial, sendo instituído “um comitê nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados” (MENDES, 2010, p. 102).

²³A perspectiva integracionista tem o caráter adaptativo, isto é, a pessoa é que precisa se adaptar ao meio e não o contrário. Assim, neste período os alunos com deficiência ainda não estavam “integrados”, não participavam do contexto da escola regular.

Neste ínterim, a elaboração da Constituição Federal (CF) de 1988 foi a oportunidade de os jovens da época, que eram frutos da ditadura militar, “vivenciar uma experiência democrática” (SILVA; MARQUES, 2013, p.347). A CF em seu artigo 3º, inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Assim, a CF de 1988 define que a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (artigo 205). Também estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I), sendo este um dos princípios para o ensino e ainda garante que é dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208). Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA determina em seu artigo 55 que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Mesmo com todos estes aparatos legais, ainda transitando de uma perspectiva assistencialista/segregacionista para uma perspectiva integracionista, houve uma evolução pouco significativa da Educação Especial e, principalmente, houve pouco desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A Educação Especial ainda se legitimava como um sistema paralelo ao da educação geral, e não como uma modalidade de ensino, fato que influenciou diretamente na definição de políticas públicas voltadas para esta área.

Assim, [...] sob o termo “educação especial” ainda se encontrava no Brasil até o final de década de noventa vários procedimentos para, primeiramente isolar indivíduos considerados deficientes / diferentes, e serviços centrados na função de efetuar diagnóstico para a identificação, na montagem de arranjos, enquanto que não se discutia currículo e estratégias instrucionais. Ao isolar os indivíduos em ambientes educacionais segregados, rotulando-os de deficientes e tratando-os como crianças pré-escolares, a educação que lhe era oferecida acrescentava-lhes um duplo ônus: o rótulo e estigma da deficiência com a consequente exclusão social, além da minimização das suas potencialidades através de uma educação de qualidade inferior. Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular. (MENDES, 2010, p. 105)

Mais uma vez podemos ver a não compreensão e a não aceitação do que foge aos padrões de normalidade definidos pela sociedade e pela escola. Neste sentido, ao fazermos uma retomada do processo percorrido, ou construído, pela Educação Especial do Brasil das décadas de 1960 a 1990, verificamos que ela vivenciou a hegemonia da filosofia da “normalização e integração” no contexto mundial. Ao mesmo tempo, à medida que a segregação era vista como a melhor forma de atender às necessidades diferenciadas dos alunos, após esse período, houve uma nova perspectiva filosófica relativa à inserção e à integração escolar dos alunos com deficiência em escolas comuns (MENDES, 2010).

Durante este percurso, após a CF de 1988, a década de 1990 se apresentou como um período de muitas influências políticas e sociais que definiram rumos interessantes para a ressignificação da Educação Especial no país. Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) e a Declaração de Salamanca (1994a), sendo o Brasil signatário destas ações, passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) traz uma interessante e desafiadora concepção de Educação Especial ao utilizar o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem. O princípio é que as escolas devem acolher a todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 20)

Paralelamente, em 1994(b) foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, influenciada por estes pressupostos, mas ainda orientando o processo de “integração instrucional”, ou seja, que oportuniza o acesso às classes comuns da escola regular para os que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994b, p.19). Nesta estava presente os pressupostos do padrão de normalidade/homogeneidade, discurso fortalecido pela necessidade de garantir a equidade e a universalização da escola. Assim, apesar desta política dizer que os alunos têm acesso a escola, não propõe mudanças nas práticas pedagógicas, pois continua focando os problemas

de aprendizagem na deficiência, no déficit, na falta, na falha, deixando mais uma vez a educação dessas pessoas sob responsabilidade da Educação Especial.

Muito embora se visse pouca mudança nas ações empreendidas nas escolas e na sociedade, as ressignificações políticas e legais apresentavam propostas de abertura e de acesso a uma educação para todos e ainda com qualidade. Neste âmbito, a reforma educacional, que seria empreendida, apresentava como pressuposto a discussão acerca da educação inclusiva difundida por todo o mundo, como a possibilidade de resolver os problemas educacionais do país.

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo. (MENDES, 2010, p. 105)

Com a Política Nacional de Educação Especial de 1994(b) o país passava por uma reforma educacional e em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394, lei que vigora até os dias atuais e, em seus artigos 58, 59 e 60 trata da Educação Especial, assegurando a oferta do AEE, sistemas de ensino em que o currículo, os métodos e os recursos atendam às especificidades de seus alunos. Porém, ao apresentar em seu artigo 59, § 2º que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”, levou a um entendimento equivocado de que este atendimento pode ser a substituição do ensino regular pelo ensino especial.

Assim, se a CF (1988) não admite a oferta do Ensino Fundamental em local que não seja escola (art.206) e que este mesmo ensino é direito de TODOS, como é possível que o AEE seja entendido como substitutivo à escolarização no ensino regular? Desta forma, há que se compreender que a Educação Especial, assim como o AEE é um serviço complementar e/ou suplementar ao trabalho realizado na sala de aula.

Em nossa Constituição anterior, as pessoas com deficiência não eram contempladas nos dispositivos referentes à Educação em geral. Esses alunos, independentemente do tipo de deficiência, eram considerados titulares do

direito à Educação Especial, matéria tratada no âmbito da assistência. Pelo texto constitucional anterior ficava garantido aos deficientes o acesso à educação especial. Isso não foi repetido na atual Constituição, fato que, com certeza, constitui um avanço significativo para a educação dessas pessoas. Assim, para não ser inconstitucional, a LDBEN ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseados no que a Constituição inovou, ao prever o atendimento educacional especializado e não Educação Especial em capítulo destacado da Educação. (BRASIL, 2004a, p.10)

Neste cenário de mudanças e ressignificações legais, no final da década de 1990 a Educação Especial, segundo Mendes (2010), se encontra nos debates do contexto de reforma educacional e do sistema educacional, já ancorada no discurso da inclusão escolar, “envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total” (MENDES, 2010, p. 105).

Assim, em consonância com todo este movimento empreendido na época, em 1999 o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu em seus pressupostos “a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 03). Acompanhando esta evolução, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001(b), no artigo 2º, determina, em relação aos sistemas de ensino que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Percebemos que as últimas ações empreendidas nos anos de 1999 a 2001, passaram a ampliar o caráter da educação especial para realizar o AEE complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, ao mesmo tempo não apresenta uma política de educação inclusiva efetiva para a rede pública de ensino. Esta situação foi confirmada pelo Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001(c), que afirma que um dos grandes avanços da educação seria a construção de uma escola inclusiva (BRASIL, 2008).

Não podemos deixar de destacar que em todo o mundo havia um movimento a favor de uma educação respaldada nos direitos humanos e sem qualquer discriminação. Assim, em 1999 aconteceu na Guatemala a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência - Convenção de

Guatemala. Como o Brasil é signatário deste documento, a convenção foi promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001(d), que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais pessoas, “definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais” (BRASIL, 2008, p.03). Este decreto teve ampla repercussão em todo o país propiciando outro olhar para a Educação Especial, com o intuito de eliminar todas as barreiras de acesso à educação.

Diante de todo este movimento contextualizado, o século XXI no Brasil legitimou diferentes ações em prol de uma Educação Especial ressignificada e cada vez mais voltada para a perspectiva da educação inclusiva. A partir daí tivemos várias leis, resoluções, decretos e ações, a saber (BRASIL, 2008):

- a Resolução do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 (b), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre os alunos, público alvo da Educação Especial;
- a Lei nº 10.436/2002 (a) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas com surdez;
- a Portaria nº 2.678/2002 (c) do MEC que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille;
- em 2003 o Programa Educação Inclusiva direito à diversidade, com intuito de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos;
- o Ministério Público Federal, em 2004(a), publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, para divulgar/disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão;
- o Decreto nº 5.296/2004(b) regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, impulsionando a inclusão educacional e social;
- o Decreto nº 5.626/05(a), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002(a), visando o acesso dos alunos com surdez à escola, dispõe sobre a inclusão da Libras, assegurando a presença do instrutor e intérprete, bem como o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, organizando a educação bilíngue no ensino regular;
- a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal em 2005;

- a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas - ONU e da qual o Brasil é signatário, estabeleceu que os “Estados-Partes” devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino em 2006;

- a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que dentre as suas ações, objetiva “contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior” (2006);

- o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, implementado pelo Decreto nº 6.094/2007(a), cujos eixos de formação foram: “formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC”. O decreto estabelece em suas diretrizes “o Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas”.

Constatamos que a primeira década do século XXI, no Brasil, apresentou significativas mudanças e construções/reconstruções para a Educação Especial. Porém, com as discussões acerca dos paradigmas inclusivos, muito embora a estrutura vigente da escola precise retomar aspectos indispensáveis para a organização/reorganização de um espaço que seja palco onde as diferenças convivam e se respeitem entre si, cada vez mais os alunos com deficiência têm frequentado a escola comum, fato que tem abalado as estruturas e feito com que a educação reveja, insistentemente, os seus conceitos.

Sabemos que muitos gestores e professores das escolas brasileiras se julgam capazes de definir quem é “normal” e quem é “anormal”. Os seus discursos se baseiam em juízo de valor de que quem é diferente não pode estar junto aos demais. Este discurso se sustenta em reafirmar que a escola é o espaço do diverso e não da diferença, discurso este equivocado, pois quando a diversidade é reafirmada, continua-se negando a diferença, o olhar fica focado no que é diverso e/ou idêntico a uma maioria, já a diferença é própria e única em cada ser humano. Sendo assim, ao falarmos de educação inclusiva, tão difundida no discurso deste país, “trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois

assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico” (ROPOLI et. al, 2010, p. 08) .

Ademais, além de priorizar esse trabalho em educação moral na escola, na perspectiva da resolução de conflitos, compreendemos que, para levar os alunos e alunas à construção de valores que propiciem formas de respeito à diversidade, não se pode restringir-se às diferenças dentro da escola, mas também buscar a reflexão sobre os mecanismos de preconceito e exclusão existentes na sociedade. A escola precisa encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade dos educadores para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (PINHEIRO, 2011, p. 231-232)

Desta forma, como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda compreendem esta diferença como algo a ser banalizado do ponto de vista negativo, como se ser diferente tivesse haver com ter deficiência, problemas de aprendizagem, dentre outros? Assim, novamente vem à tona a pergunta: como as pessoas com deficiência têm sido vistas pelos outros e pelas escolas neste contexto de multiplicidade?

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (SILVA, 2000, p.100-101)

Portanto, não se pode deixar de enxergar a multiplicidade do contexto da escola, multiplicidade esta que não está só nos alunos, mas também em todos os profissionais que atuam neste espaço. A diversidade na escola e a inclusão escolar tem se sustentado com um discurso vazio em que o problema sempre está direcionado aos alunos com deficiência e não aos problemas de maneira geral que não são somente da escola, mas de toda a sociedade.

Nesta caminhada é possível perceber o papel da mídia que reforça a ideia de que as escolas são inclusivas e reconhecem as pessoas com deficiência. O discurso que paira no ar é o da “aceitação” destas pessoas nos diferentes espaços da sociedade, porém o que vemos são

profissionais, muitas vezes, desanimados diante do contexto real das escolas brasileiras e muitos alunos excluídos mesmo que estejam participando do contexto escolar. Um paradoxo.

Se as identidades sumarizam modos de viver, é importante verificar também o alcance público, móvel e dialógico dessas produções através das mídias e espetáculos. Mesmo resultando de processos frequentemente desiguais nas suas linhas de força, assistimos a uma encenação, exibição e partilha das diferenças. (BERINO, 2007, p.182)

Desta forma, de acordo com Lima (2003), precisamos enfatizar no contexto da organização da escola, como acontece a participação dos seus atores no que diz respeito ao que está posto pelos “planos das orientações para a ação organizacional”, que estão fixados por documentos, mas, principalmente, o como se realiza este plano de ação organizacional. Sendo assim, não se deve deixar de considerar apenas as regras formalmente instituídas, mas também as regras não formais e informais que estão imbricadas no contexto da organização da escola. Não podemos assistir a estas encenações cotidianas sem nos posicionarmos e compreendermos o que está por detrás dos bastidores.

Nas últimas décadas têm surgido várias leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência. Mas do que adiantam belas e tracejadas linhas legais, se no âmago da questão não se vê uma mudança de paradigma nas proposições e ações sócio-políticas-educacionais? De que vale um papel se as pessoas não conseguem mudar a forma de ver o sujeito com deficiência?

É inegável que as ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, “desconstruindo” a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta. (MANTOAN, 2003, p.52)

Sendo assim, precisamos olhar as pessoas com deficiência como seres humanos de infinitas possibilidades. Para isso, se faz necessário construir um ensino de qualidade para todos os alunos. Para Ropoli e outros (2010) o desafio de fazer este ensino de qualidade está no envolvimento de todos “os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional” (Ropoli et. al., 2010, p.10).

Para tanto, não há como negar que o atendimento das pessoas com deficiência na escola requer redes de apoio que passam pela Educação Especial e os seus serviços ofertados, sendo um deles o AEE – Atendimento Educacional Especializado, que é regulamentado e legitimado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN nº 9394/1996.

Desta forma, considerando todo o contexto vivenciado pela Educação Especial desde a década de 1960 do século passado e, especificamente, as ressignificações deste século, considerando a perspectiva de Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a ser vista e pensada sobre este viés, buscando sair da ação integracionista para a perspectiva inclusiva. Diante de todos os debates, reflexões e questionamentos, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que é um marco histórico e político para todo o país.

2.2 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o público alvo e o AEE

A escola tem sido desafiada cada vez mais ao receber pessoas com deficiência em seu contexto. A proposta de educação inclusiva tem exigido a reestruturação das instituições e a modificação das práticas pedagógicas desenvolvidas neste espaço, uma vez que a compreensão de inclusão ultrapassa a mera participação de alunos que são o público alvo da Educação Especial. Com a educação inclusiva, a Educação Especial tem se ressignificado ao longo dos tempos e, principalmente, nesta última década com a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente, das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.
[...]

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. (BRASIL, 2004c, p.7-8)

Desta forma, a participação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação – AHS nas escolas regulares está cada dia mais comum, devido à consciência de seus direitos respaldados pela legislação brasileira e pelo entendimento de que esse é um espaço democrático e importante para o desenvolvimento da pessoa. Sendo assim, TODAS as crianças têm o direito de estarem na escola, indistintamente. Nesse espaço a criança tem oportunidade de novas experiências e trocas nas interações que estabelece com seus pares e com as demais pessoas ali inseridas, o que lhe propicia a vivência de novos papéis sociais e o estabelecimento de novos vínculos afetivos, além do reconhecimento do outro e da interiorização de regras necessárias para a convivência em grupo.

Antes de irmos adiante, um alerta: queremos nos manter sempre afastados de qualquer leitura advinda de investidas revolucionárias, individualistas e salvacionistas que estão no fundo de muitos dos discursos que constituem o campo da Educação e, por extensão, os temas e os sujeitos que são produzidos em tal campo. Não se trata de pensarmos a inclusão como algo da direita sobre a esquerda, dos dominantes sobre os dominados, dos normais sobre os anormais, nem mesmo como uma conquista de esquerda ou das minorias negativamente discriminadas ao longo da história. Tampouco se trata de reduzir a compreensão da inclusão — e dos sujeitos envolvidos nos processos de inclusão — nos limites das ações de Estado. Os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 125-126)

Ainda,

A inclusão pode ser entendida como “um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se auto representar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.126)

A concepção de escola inclusiva, então, se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, contrária à imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabem por legitimar as desigualdades sociais e negar a diferença. Nessa perspectiva, as escolas precisam responder às

necessidades de todos os seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é imprescindível uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade que sejam de fato concernentes com a realidade existente e os princípios de uma educação para todos.

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (NÓVOA, 2009, p.21)

Considerando a complexidade desta escola que abarca uma multiplicidade de diferenças e especificidades de seus alunos, tem-se para os alunos com deficiência a Educação Especial, como modalidade da educação escolar, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme a Constituição Federal de 1998 e a LDBEN de 1996 preconizam. Mas como de fato tem sido assegurado um currículo flexível ou métodos específicos ou recursos necessários para atenderem às suas especificidades? Afinal, este aluno é só da Educação Especial ou da escola como um todo?

Diante destas indagações após várias ações implantadas e após vários debates empreendidos surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, respeitando os dispositivos legais do país e os documentos internacionais e nacionais. Esta política foi elaborada a partir de uma concepção de Educação Especial de caráter complementar e/ou suplementar à educação regular, já preconizada em documentos anteriores, tendo como objetivo, acesso, participação e aprendizagem de seus alunos, garante:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 08)

Sendo assim, esta política também apresenta o seu público alvo bem definido, uma vez que, historicamente, os alunos com deficiência ou os que não se adequassem ou se enquadrassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino (dificuldades de aprendizagem, dislexia, transtorno déficit de atenção, dentre outros) eram atendidos pela Educação Especial. Desta forma, os alunos público alvo da Educação Especial a partir da política de 2008 são os alunos com deficiências (física, visual, intelectual e surdez), TGD e AHS.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 09)

A estes alunos, público alvo da Educação Especial, são assegurados direitos constantes, conforme leis, decretos e resoluções já tratados, sendo que todos estes dispositivos estão assegurados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e no decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE. Portanto, de acordo com as diretrizes desta política a Educação Especial passa a ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, realizando o AEE, disponibilizando “os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p.10).

O AEE, então, tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.10). Por este atendimento não ser de caráter substitutivo à escolarização, as atividades desenvolvidas diferenciam-se das trabalhadas em sala de aula comum. Assim, esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com objetivo de desenvolver a sua autonomia e independência dentro e fora da escola.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008, p.10)

Portanto, é necessário compreender que o AEE, por realizar o que é complementar e/ou suplementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula comum/regular, oferece os aparatos necessários para que o aluno tenha acesso aos conteúdos ministrados neste contexto, mas articulado, é claro, com a proposta pedagógica da escola. Assim, todo o trabalho desenvolvido requer a compreensão do que cada aluno necessita.

Por exemplo, os alunos com surdez necessitam da aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa, para isso contam com a atuação do instrutor ou professor de Libras, bem como um profissional da Língua Portuguesa, trabalho este que não é realizado em sala de aula; já o aluno com cegueira necessita aprender o Braille²⁴ o que não será realizado também em sala de aula; o aluno com deficiência física necessita aprender o uso da Tecnologia Assistiva que melhor se adeque às suas potencialidades; o aluno com AHS necessita de programas de enriquecimento curricular que extrapolam o trabalho desenvolvido em sala e até mesmo na escola, sendo que o AEE neste contexto muitas vezes precisa fazer parcerias com universidades, empresas, dentre outros. Aqui, então, reside o trabalho complementar e/ou suplementar do AEE. Por isso os profissionais precisam compreender este trabalho para que não realizem trabalho de apoio e reforço reproduzindo no AEE ações desenvolvidas em sala de aula pelo professor da classe comum/regular.

Desta forma, para a efetivação e aplicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 os sistemas de ensino de todo o país precisam organizar “as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a

²⁴ Braille é o código escrito utilizado pelas pessoas com cegueira. “O Sistema Braille, criado por Luis Braille (1809-1852), é constituído por 63 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos. Baseia-se em uma matriz ou símbolo gerador, a cela Braille, constituída por seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais, com três pontos à esquerda (pontos 1, 2 e 3) e três à direita (4, 5 e 6), ordenados de cima para baixo. A disposição dos pontos na cela gera uma variedade de configurações específicas para representar o alfabeto e a grafia Braille aplicada a todas as áreas do conhecimento” (DOMINGUES et. al, 2010, p. 47-48).

atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p.12). Para tanto, é necessária a compreensão de que a acessibilidade é a eliminação de toda e qualquer barreira (arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, inclusive mobiliários, transportes escolares, comunicações e informações).

Contudo, mais do que a efetivação de uma política, há que se pensar na mudança do olhar das pessoas e nas ações empreendidas ainda com caráter de imposição e obrigação. Os dispositivos legais estão postos, as diretrizes a serem seguidas definidas, mas para além do que o papel vê, há que se pensar e refletir sobre quem executará, quem construirá, quem implementará e quem oportunizará essas mudanças. O ser humano. E para isto, requer mudança de valores, concepções e atitudes.

2.3 A responsabilidade dos estados e municípios na implantação do AEE

Historicamente, os municípios brasileiros conquistaram maior autonomia a partir da Constituição Federal de 1988, e ao mesmo tempo as responsabilidades foram aumentadas. É claro que existem diretrizes nacionais e estaduais a serem seguidas, mas estas são analisadas e implantadas a partir da realidade local. Esta autonomia, de certa forma, possibilita que cada município possa realizar as políticas públicas condizentes ao seu contexto, desde que sigam as diretrizes nacionais. Em relação à Educação Especial não é diferente, assim cada município precisa estar atento, neste momento, à política que está norteando esta modalidade de ensino que transversaliza as demais.

O que direcionará todo o trabalho a ser realizado pelo município é o Plano Municipal de Educação que engloba aspectos gerais do sistema de ensino, bem como as ações em relação à Educação Especial. Para tanto, cada município contará com um dirigente da Educação Especial e uma equipe que organizará este serviço nas escolas, conforme consta no Decreto Federal nº 7611 de 2011 que dá as diretrizes para a Educação Especial.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

Neste sentido, os municípios devem estar atentos aos alunos público alvo da Educação Especial no que tange à oferta de um sistema educacional inclusivo, à garantia de acesso ao ensino fundamental assegurando as adequações necessárias, à oferta do AEE, bem como à formação continuada dos profissionais. Para tanto, todas as suas ações precisam estar consoantes ao que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 apresenta, bem como propiciar que todos os profissionais envolvidos na educação entendam que a escola é um dos principais espaços de convivência social e de construção da cidadania, independente de quais diferenças os seus alunos venham a ter.

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar.

O conceito de cidadania em sua plena abrangência engloba direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais. A exclusão ou limitação em qualquer uma dessas esferas fragiliza a cidadania, não promove a justiça social e impõe situações de opressão e violência. (BRASIL, 2004c, p. 09)

Assim, os estados e municípios têm a responsabilidade social de disseminar que a Educação Inclusiva é um mote mundial e não é mais momento de discutir quem tem ou não direito de acesso à escola, seja pública ou privada. Aos alunos público alvo da Educação Especial, no caso, as escolas devem garantir o seu aprendizado ao longo da vida, não sendo estes alunos excluídos por terem alguma deficiência ou comprometimento. Os gestores educacionais e os dirigentes da Educação Especial de cada município precisam estar atentos às suas escolas e verificarem se o trabalho desenvolvido está assegurando a acessibilidade necessária dos alunos ao espaço escolar, bem como o exercício de sua cidadania.

Outro fator de extrema relevância para o qual os municípios precisam estar atentos é a oferta da Educação Especial, especificamente o serviço do AEE, na rede regular de ensino. Se é direito do aluno, e de qualquer aluno, frequentar a escola regular, é neste espaço que ele

precisa ter assegurado todos os aparatos necessários para a sua permanência e acessibilidade garantidas. Portanto, se os municípios oferecem o AEE em suas escolas, propiciam a formação continuada, seja voltada para os profissionais do AEE como para os da sala comum/regular, é preciso averiguar como está sendo ofertado este atendimento.

Para que, de fato, os municípios sigam as diretrizes nacionais para a organização de espaços educacionais inclusivos atendendo às especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial, é necessário que sejam implementadas ações nos seguintes caminhos: ter Plano Municipal de Educação que contemple a atenção aos alunos da Educação Especial, bem como o Projeto Político Pedagógico de cada escola; assegurar a acessibilidade física e nas comunicações; ter equipe técnica suficiente para dar suporte a todas as escolas; desenvolver programa de formação continuada dos professores e dos gestores educacionais; fazer planejamento estratégico para atender às necessidades dos alunos (acessibilidade, aquisição de materiais e equipamentos); fazer plano de carreira para o magistério e plano de contratação de recursos humanos; desenvolver critérios para a organização de salas de aula inclusiva; desenvolver sistemática para o trabalho cooperativo entre o professor da sala de aula comum/regular e o professor de AEE (BRASIL, 2004d).

Contudo, os municípios precisam estar em consonância com as políticas públicas desenvolvidas em todo o país, implantando em suas escolas as diretrizes, resoluções e decretos promulgados. No caso da Educação Especial, o MEC através da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – organiza todas as ações para cada município, tendo em vista o censo informado anualmente sobre o quantitativo de alunos com deficiência, TGD e AHS.

2.4 A sala de recurso multifuncional - SRM

O AEE, como já vimos, é um dos serviços da Educação Especial de caráter complementar e/ou suplementar e tem como espaço para o atendimento as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM. Essas salas, de acordo com Ropoli e outros (2010), são organizadas com equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos e didáticos específicos ao atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial.

Com o objetivo de ampliar o atendimento aos alunos e apoiar as redes públicas de ensino e os municípios o MEC, através da Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007 (b), instituiu o Programa de Implantação das SRM. Para que a escola receba a SRM deve/deverá informar no censo a quantidade de alunos da Educação Especial matriculados, é claro que, em

contrapartida, precisa ser disponibilizado um professor de AEE para esta sala que estará sendo encaminhada, conforme Decreto nº 7611 de 2011.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais; [...]

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011)

As SRM contam com dois tipos de salas: Tipo I e Tipo II. Segundo Ropoli e outros (2010), a sala Tipo I conta com mesa, cadeiras, quadro melanínico, dois computadores e monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora, teclado colmeia, mouse e acionador de pressão, notebook, materiais e jogos acessíveis, software de comunicação alternativa, lupas manual e eletrônica, plano inclinado. Já a sala Tipo II conta com todos os recursos da sala Tipo I mais os recursos voltados ao atendimento de alunos com deficiência visual: impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, dentre outros.

FIGURA 1 - Mostra de materiais didático-pedagógicos integrantes das salas de recursos multifuncionais.



Fonte: ROPOLI. et. al, 2010, p. 32

Estas salas contam com diferentes recursos adequados para atenderem as especificidades dos alunos, bem como estenderem o uso destes para a sala de aula comum. Para isso, tanto os alunos como os professores precisam saber fazer uso destes recursos.

FIGURA 2 - Uso da máquina Braille para aluno com deficiência visual - cegueira.



Fonte: ROPOLI. et. al, 2010, p. 34

FIGURA 3 – Teclado com colmeia para o uso do aluno com deficiência física.



Fonte: ROPOLI. et. al, 2010, p. 34

Os recursos estão sendo disponibilizados em todo o país com o intuito de assegurar o AEE para os alunos, conforme asseguram os dispositivos legais tendo como marco a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e todos os demais documentos, decretos, resoluções que têm surgido.

FIGURA 4 – Aranha-mola com caneta encaixada para o uso do aluno com deficiência física.



Fonte: ROPOLI. et. al, 2010, p. 36

2.5 A formação e atribuição do professor do AEE

A formação de professores, quer seja a inicial e/ou a continuada, é uma temática recorrente e ainda muito atual e discutida. A complexidade que permeia a questão da formação continuada está diretamente relacionada à escola, ao currículo, ao processo ensino aprendizagem, dentre outros. Justamente por tamanha complexidade, a formação continuada vem sendo alvo de estudos e pesquisas nas últimas décadas, principalmente por ser um determinante na constituição do ser professor.

Nunca se falou tanto em formação continuada como nos dias atuais, o que tem colocado em evidência o professor. “O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.” (SACRISTÁN, 1999, p.64).

Em relação à formação inicial, as universidades têm revisto seus currículos, tentando atender às exigências necessárias para que o professor tenha o mínimo de noções sobre como é trabalhar em uma escola das diferenças ou uma escola inclusiva. Mas, de acordo com Imbernóm (2009) é a formação continuada e/ou permanente que terá a possibilidade de apresentar as questões relacionadas à prática e à realidade vivenciada pelo professor.

Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar

quanto a forma de ensinar. [...] Tenho consciência de que, hoje em dia, não podemos falar nem propor alternativas para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território) como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado, que influencia sua natureza [...] Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. (IMBERNÓN, 2009, p. 09-10)

Diante desse contexto social, político e histórico que a educação brasileira vem vivendo ao longo das últimas três a quatro décadas e, especificamente, nesta última década, tem sido exigido do professor que ele modifique suas práticas para atuar com as diferenças - que são consoantes aos seres humanos e isso não há como discutir. Sejam diferenças de raça, deficiência, opção sexual, dentre outras, mas que no bojo de uma sala de aula exigem toda uma práxis, que é complexa. Assim, o professor tem que lidar com os dilemas do fracasso escolar, do trabalho com toda a classe e atenção individual a cada aluno, com o cumprimento dos conteúdos das disciplinas, com as questões cognitivas e afetivas, e assim, por diante.

Desta forma, é preciso analisar, conforme afirma Imbernón (2009), o que funciona na educação, o que temos que abandonar, o que é necessário construir e/ou reconstruir diante do velho. “É possível modificar as políticas de formação permanente do professorado? Como as mudanças atuais repercutem na formação do professorado”? (IMBERNÓN, 2009, p. 18). São questões como essas que precisam perpassar o planejamento de ações na elaboração de uma formação continuada/permanente que atenda às reais necessidades dos professores, estando relacionada à sua vivência nos seus contextos de atuação.

Não há como negar que o problema parece estar na forma como vem sendo gerida a formação inicial e contínua no Brasil, formação esta que, em muitos casos, se completa num curto período e superficialmente, e também muitas vezes as condições de trabalho nas escolas são, frequentemente, desfavoráveis à participação e à capacitação contínua da sua equipe de professores. Somado a isso, as mudanças vertiginosas que a sociedade vem passando, seja no campo tecnológico, nas mudanças da estrutura familiar, o compartilhamento acelerado e desenfreado das informações, têm influenciado diretamente na atuação do professor e, conseqüentemente, a sua formação continuada precisa ser repensada e ressignificada.

A formação continuada que está diretamente relacionada às mudanças sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais, entende que a formação precisa vislumbrar perspectiva de mudanças das práticas no âmbito dos docentes e da escola, possibilitando a experimentação do novo, do diferente, mas sempre a partir das experiências já vivenciadas

por esses profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

Não podemos deixar de enfatizar que a formação continuada/permanente dos professores deve considerar o desenvolvimento atitudinal²⁵ e emocional do professor. Se o professor se encontrar desmotivado, conseqüentemente, a sua atuação estará comprometida. O professor necessita de uma formação que o auxilie a lidar com as questões emocionais e com a sua prática pedagógica cotidiana diante das situações adversas no contexto de sua sala de aula e da escola.

A formação em atitudes (cognitivistas, afetivas e de conduta) auxilia no desenvolvimento pessoal do professorado, numa profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece. Ajudaria também a melhorar as relações com os companheiros e com o alunado. E a rever as convicções e as crenças sobre a educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e agir em consonância com os valores que uma pessoa possui. (IMBERNÓN, 2009, p. 101-102)

Voltando para o discurso da participação dos alunos público alvo da Educação Especial na escola comum/regular, muito há que se pensar na formação e atuação deste professor, quer seja da sala/classe comum, quer seja do AEE, sem dizer que as suas emoções e atitudes demonstram qual é o seu olhar para o contexto educacional vivido e para os seres humanos que ali estão. A atenção às diferenças no contexto da escola e a compreensão de que reconhecer as diferenças e/ou ter uma escola inclusiva é contar com a presença de alunos com deficiência, TGD e AHS na escola é um equívoco sério e que precisa ser esclarecido. É claro que o trabalho junto aos alunos público alvo da Educação Especial requer toda uma estrutura e a oferta de serviços específicos no atendimento às necessidades da oferta do AEE na escola.

Seguindo essa linha de raciocínio, a formação continuada dos professores, tanto do AEE quanto da sala/classe comum, precisa apresentar a concepção de que “[...] classificar alguém como diferente parte do princípio de que o classificador considera existir outra categoria que é a de normal, na qual ele naturalmente se insere” (RODRIGUES, 2006, p.305). Aqui reside a grande dificuldade dos professores reconhecerem os alunos com deficiência e enxergarem as suas potencialidades.

²⁵“Entende-se aqui atitude como sentimento de disposição ou predisposição, conseguido e organizado através da experiência, que exerce uma influência específica sobre a resposta da pessoa ao contexto”. (IMBERNÓN, 2009, p.98)

Rodrigues (2006) ainda destaca que a maioria dos cursos de formação continuada, ao trabalharem sobre as questões relacionadas aos alunos público alvo da Educação Especial, trata muito mais das patologias, dos aspectos neurofisiológicos e do que essas pessoas com deficiência não conseguem fazer. Para o autor há que se mudar esta ideia e propor uma formação que trate das diferenças e das potencialidades destas pessoas, sem dizer que as diferenças são inerentes ao ser humano por si só. Assim, saber das patologias é importante, mas saber apenas delas, sem focar no que o aluno é capaz, não possibilitará que o professor enxergue em seu aluno, independente da sua deficiência, o que possa fazer de melhor. É importante destacar que cada pessoa é única, mesmo que tenha a mesma deficiência, e se a formação for focada nos aspectos neurofisiológicos é a mesma coisa que padronizar essas pessoas pela deficiência.

Desta forma, os cursos de licenciaturas precisam ofertar em seus currículos conhecimento específicos da sua área de conhecimento, mas também conhecimentos voltados para a área da Educação Especial. Não podemos mais conceber um curso que forma docente que não contenha disciplinas que tratem da educação inclusiva e da Educação Especial, uma vez que as escolas estão abertas a TODOS, sejam com deficiências ou não.

Pelo fato de o aluno da Educação Especial contar com o trabalho do professor da sala/classe de aula comum e com o profissional do AEE, a formação continuada de ambos os professores precisa acontecer de forma sistemática e os diálogos entre estes serem uma constante no espaço escolar, com vistas ao desenvolvimento do aluno.

A formação continuada possibilita o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. É da natureza pedagógica da formação continuada socializar saberes e experiências didático- pedagógicas entre os professores. (SILVA; ALMEIDA, 2010, p.17)

No que tange à atuação dos professores do AEE, para o pleno desenvolvimento dos alunos atendidos a formação e perfil do professor é essencial. Não há como conceber uma proposta pedagógica de caráter complementar e/ou suplementar ao ensino ministrado na sala/classe comum sem um profissional formado e capacitado para esta área.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p.11)

É claro que a formação continuada e específica, voltada para o AEE, é imprescindível, pois existem aspectos essenciais do atendimento e da clientela que precisam ser tratados e ensinados. Por exemplo, no atendimento do aluno com surdez o professor do AEE precisa saber Libras – Língua Brasileira de Sinais, já no atendimento da pessoa com cegueira precisa saber Braille, e assim por diante. Dessa forma, o professor do AEE tem atribuições específicas que passam pelo atendimento, elaboração de recursos, articulação com os professores da sala de aula e da escola, dentre outros, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais

dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Mediante este cenário, o professor do AEE precisa seguir alguns pontos importantes: conhecer o aluno e descrever o caso, elaborar o plano de AEE (qual trabalho será desenvolvido com este aluno), estabelecer as parcerias necessárias (seja na escola ou fora dela), definir as ações em sala de aula para que o aluno tenha acesso aos conhecimentos ensinados, manter a articulação com os professores da sala de aula prestando assessoria, avaliar o seu trabalho e reavaliá-lo para a (re)elaboração do plano de AEE.

Contudo, é importante destacar que o maior objetivo do AEE é que o aluno atendido tenha as ferramentas e recursos necessários para se desenvolver em sala de aula, daí a necessidade da interação/relação entre os professores do AEE e da sala/classe comum, o que requer uma formação continuada/permanente correlacionada com a realidade de cada escola. De nada adianta o AEE se o aluno não tiver desenvolvimento e autonomia em sala de aula que é o seu lugar de direito desde que entra na escola.

2.6 A acessibilidade: caminhos construídos e oportunidades ofertadas

Falar de acessibilidade requer uma compreensão bem mais aprofundada deste termo, extrapolando a mera ação de se fazer rampas, colocar elevadores e corrimões, dentre outras adequações arquitetônicas. No dicionário Aurélio o significado da palavra acessibilidade é: “s.f. Qualidade do que é acessível, do que tem acesso. Facilidade, possibilidade na aquisição, na aproximação [...]”.

Agora, o que é pensar em acessibilidade para pessoas com deficiência, TGD e AHS? Como garanti-la em um espaço tão excludente como ainda é a escola? Que aspectos, então, constituem a acessibilidade para os alunos da Educação Especial? Para isso, o Decreto Nº 5.296 de 2004 (b) define o que é acessibilidade:

Art. 8º Para os fins de acessibilidade, considera-se:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;

- c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e
- d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação; (BRASIL, 2004b)

Desta forma, precisamos compreender que acessibilidade tem haver com autonomia e independência de quem precisa de adequações para ter acesso a algo. Para melhor explicitar o que de fato é acessibilidade Sasaki (2005) classifica-a em seis dimensões: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade comunicacional, acessibilidade metodológica, acessibilidade instrumental, acessibilidade programática e acessibilidade atitudinal. Cada uma dessas dimensões apresenta aspectos interessantes que precisam ser considerados e avaliados ao se pensar em acesso e permanência dos alunos da Educação Especial na escola. Não há como haver aprendizagem se o aluno não tiver a sua acessibilidade assegurada e com qualidade, autonomia e independência.

Assim, Sasaki (2005) explica cada uma dessas dimensões da acessibilidade com o intuito de explicitar as características essenciais para uma escola aberta para TODOS e baseada nos princípios da inclusão. A acessibilidade arquitetônica tem haver com as mudanças estruturais e físicas dos ambientes internos e externos, como por exemplo, a escola, o transporte coletivo. A acessibilidade comunicacional prevê que não haja barreiras na “comunicação interpessoal”, seja esta rosto a rosto, com o uso da língua de sinais ou linguagem corporal (mímica); “na comunicação escrita”, seja em Braille, letra ampliada ou o uso de recursos de tecnologia assistiva²⁶ para facilitar a comunicação; e por último na “comunicação virtual” que está relacionada à acessibilidade virtual.

A acessibilidade metodológica, para Sasaki (2005, p.25), é a ausência de barreiras nos “métodos e técnicas” de estudos utilizados, tais como “adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem [...] e de educação”, etc; também as ações comunitária, social, artística, cultural, etc, através das quais a pessoa possa ter uma participação ativa; e a educação dos filhos, pois são necessários “novos métodos e

²⁶ A Tecnologia Assistiva, segundo Bersch (2006) “deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência” (BERSH; MACHADO, 2007, p. 27). Modalidades de Tecnologia Assistiva: comunicação aumentativa e alternativa; adequação dos materiais didático-pedagógicos; parceria com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicos em edificações; adequação de recursos de informática; uso de mobiliário adequado.

técnicas nas relações familiares”. Acessibilidade instrumental²⁷, ainda para este autor, está relacionada à ausência de barreiras nos recursos utilizados na escola, nas atividades de vida diária, no lazer, esporte e recreação.

A acessibilidade programática segundo Sassaki (2005, p.23) é a ausência de barreiras que estão explícitas e/ou implícitas nas políticas públicas (leis, decretos, etc), regulamentos e normas em geral. Por fim, este autor fala, talvez, de uma das maiores barreiras impostas para as pessoas com deficiências, seja na escola ou na sociedade como um todo, que é a barreira atitudinal, assim, é preciso ser garantida a acessibilidade atitudinal. Para haver esta quebra de preconceitos, estereótipos, discriminações, há que se fazer a conscientização e sensibilização das pessoas para que possam saber conviver com a diferença.

Práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo. (SASSAKI, 2005, p. 23)

Portanto, falar de acessibilidade requer pensar em potencialidade, pois é imprescindível compreender que toda pessoa tem potencial para algo ou alguma coisa. É necessário se despir dos preconceitos disseminados por séculos sobre a crença do que não é bom na pessoa e do que ela não pode. O universo da acessibilidade traz infinitas possibilidades, pois cada ser é único e saberá demonstrar/ensinar o que necessita para ser alguém com autonomia e independência.

Assim, diante de todo este cenário da Educação Especial no Brasil, podemos perceber que aos poucos a sociedade e a escola têm se ressignificado no que tange à compreensão em relação às pessoas com deficiência, uma vez que é direito de TODOS, indistintamente, participarem dos diferentes espaços sociais. Considerando toda a contextualização histórica da educação destas pessoas, que eram tratadas de maneira separada

²⁷“**Acessibilidade instrumental**, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc)” (SASSAKI, 2005, p.23).

e substitutiva, podemos constatar que há um processo ainda moroso e árduo pela frente para que a sociedade e a escola estejam de fato abertas às diferenças, sejam elas de qualquer ordem.

Para isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta uma proposta de organização/reorganização do espaço escolar para que as pessoas com deficiência, TGD e AHS possam ter acesso com qualidade e equidade de oportunidades através da oferta do AEE. Atendimento este que tem se disseminado e tem sido oferecido em várias escolas de todo o país. Sendo este o foco desta pesquisa, será apresentada, em seguida, a metodologia utilizada para a mesma.

3 PARA ALÉM DO SENSO COMUM:PERCURSO METODOLÓGICO

O sabor de aprender está na certeza
de que ainda temos muito a descobrir.
Mas antes da descoberta há que se questionar,
inquietar-se, problematizar e,
acima de tudo, buscar o prazer por aquilo
que está por descobrir.

O texto que se segue nesta seção traduz o percurso metodológico da investigação realizada. Primeiramente, apresentaremos a abordagem da pesquisa, guiada pelos objetivos propostos e pela problematização orientadora do estudo. Posteriormente, abordaremos o campo e os atores da pesquisa, assim como os procedimentos e instrumentos de coleta e construção de dados.

3.1 A abordagem da pesquisa

Ao se pensar nos objetivos e na problematização do trabalho e por se tratar, especificamente, de uma pesquisa voltada para a educação, podemos afirmar que a abordagem desta pesquisa é qualitativa de caráter descritivo e analítico. Não podemos deixar de enfatizar que esta escolha nos levou a compreender que esta abordagem parte do princípio de que as impressões dos atores envolvidos no processo são primordiais.

Uma razão importante para o desenvolvimento dessa abordagem é que os pesquisadores, com frequência, querem tentar entender o mundo a partir da perspectiva de outras pessoas (um indivíduo ou um grupo). A pesquisa qualitativa proporciona descrições ricas e detalhadas (em vez de “contagens” ou relações estatísticas) de pessoas em ação (por exemplo, um professor, um aluno, um formulador de políticas escolares ou currículos), programas específicos ou práticas sociais. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.66)

Neste sentido, o nosso olhar de pesquisadora que parte do contexto educacional/escolar, complexo e subjetivo, levou-nos a diferentes indagações, interpretações, constatações, não perdendo o foco, é claro, de nosso objeto de pesquisa. De acordo com Gil (2008), o ser humano utiliza de suas capacidades para procurar compreender o mundo que o cerca, e ao longo dos séculos vem desenvolvendo diferentes sistemas para que possa conhecer a natureza das coisas e das pessoas.

Considerando que a pesquisa é complexa e requer um olhar apurado e aguçado, não podemos perder de vista que a definição do objeto e do problema de pesquisa, só pode partir das inquietações e das vivências cotidianas do pesquisador. A pesquisa se valida a partir do momento que tem por finalidade apresentar alguma(s) resposta(s), da(s) qual (is) podem surgir outras perguntas, a diferentes indagações de um dado contexto real do qual o pesquisador se faz como alguém que levanta problemas, apresenta hipóteses e busca constatar a veracidade ou não destas hipóteses. Assim, a escolha da temática pesquisada e do objeto de estudo analisado, deve partir das angústias do pesquisador.

A pesquisa busca explicar situações problemáticas que estuda e analisa, apresentando, ao final, inferências e conclusões. A identificação de problemas para fins de pesquisa [...], sempre parte de tópicos bastante amplos para depois de sua análise concentra-se em um problema específico [...]. A identificação de problemas pode ser feita a partir de observações casuais [...] que podem significar uma rica fonte de reflexões e interrogações, oferecendo os diferentes caminhos para novos e mais amplos estudos observacionais. (VIANNA, 2007, p.13)

Sendo assim, desde os tempos mais remotos o ser humano é movido pelo desejo de conhecer, de buscar, de indagar, de inferir, de levantar hipóteses, enfim, de buscar respostas para as suas angústias. Neste viés, nossa opção foi fazer o estudo através de uma pesquisa de abordagem qualitativa (com enfoque descritivo/analítico) como definem Lüdke e André (1986), por ser um espaço singular de análise de uma situação do cotidiano, em que lançamos mão do referencial teórico, da prática e da reflexão a partir das análises que nos conduzem à construção do pensamento a ser apresentado.

Gil (2008) explica que a pesquisa de caráter descritivo analítico tem como objetivo principal a descrição das características de um dado objeto (população ou fenômeno) e as relações com suas diferentes variáveis.

Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade.

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. (GIL, 2008, p. 28)

A pesquisa, assim, foi desenvolvida a partir de uma realidade inserida em um dado contexto histórico e social, e “a investigação qualitativa exige que se enxergue o mundo com a ideia de que nada é trivial, porém tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão do objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Como paradigma qualitativo entendemos um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica. (LIMA, 2003, p. 07)

Desta forma, a definição do objeto de estudo desta pesquisa passou por todos estes processos, ora imbricados de concepções arraigadas no senso comum, ora permeados de suposições predeterminadas, até chegarmos de fato ao foco que parte, sem sombra de dúvidas, da nossa trajetória acadêmica e profissional. Assim, chegamos ao nosso objeto de estudo que se constitui no AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Esta pesquisa teve como objetivo principal descrever e analisar a proposta de trabalho do AEE implantada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME, no período histórico de 2005 a 2014, para os alunos público alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil.

O recorte histórico foi definido considerando que as discussões acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), iniciaram-se em 2005 em âmbito nacional, de acordo com toda a trajetória descrita na seção anterior, uma vez que se buscava uma escola aberta às diferenças e à ressignificação da Educação Especial não mais de caráter substitutivo, mas como um atendimento específico às pessoas com deficiência no contexto da escola comum. Neste mesmo período de discussões, construções e

reconstruções, uma nova coordenação assumiu a Educação Especial do município de Uberlândia e também começou a implantar mudanças significativas no contexto dos serviços da Educação Especial ofertados nas escolas municipais.

Neste sentido, o universo da pesquisa foi o setor responsável pela Educação Especial do município, o NADH, e quatro escolas de ensino fundamental da rede municipal, sendo estas escolhidas por pertencerem aos setores leste, oeste, norte e sul, da zona urbana, e que atendem o maior número de alunos com deficiência do 1º ao 5º ano, conforme explicação apresentada na introdução.

Mediante o referido contexto, para a construção dos dados foi utilizada a análise documental, a entrevista semiestrutura e o questionário. É importante salientar que as questões elaboradas, tanto para entrevista, como para o questionário, estão diretamente relacionadas ao problema da pesquisa, que está em como o município de Uberlândia tem implantando e organizado o AEE em suas escolas, perpassando pelas questões que já foram apresentadas: Como está sendo realizado o atendimento (complementar e/ou suplementar) dos alunos com deficiência e a organização das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM? Como tem sido assegurada a acessibilidade arquitetônica e pedagógica destes alunos? Como tem acontecido a formação dos professores do AEE?

A pesquisa passou por duas etapas complementares entre si. Primeiramente pesquisamos o NADH, setor responsável pela Educação Especial no município, e assim foi possível ter um panorama geral da organização do AEE a nível macro. Posteriormente, a nível micro, consultamos as escolas que ofertam o AEE quanto à implantação e à organização deste serviço neste espaço, possibilitando fazer uma relação/correlação entre os níveis macro e micro da Educação Especial em Uberlândia.

Considerando a abordagem da pesquisa utilizada neste trabalho, em seguida tratamos do campo da pesquisa, conforme o objeto em estudo.

3.2 O campo da pesquisa

Destacamos mais uma vez que o campo de pesquisa contará com dois universos: o NADH, setor que coordena a Educação Especial no município de Uberlândia e quatro escolas da rede municipal. Conforme tratado, anteriormente, destacamos aqui o porquê da escolha das escolas pesquisadas em que foram adotados dois critérios: pertencerem a setores distintos na organização da cidade de Uberlândia (leste, oeste, norte e sul), e contarem com o maior número de alunos atendidos no AEE do 1º ao 5º ano. As escolas foram assim denominadas:

Escola Leste, Escola Oeste, Escola Norte e Escola Sul. O setor central não foi considerado por contar apenas com duas escolas de Ensino Fundamental, com número menor de alunos.

3.2.1 O NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas

O NADH é o setor responsável pela modalidade de ensino da Educação Especial e seus serviços nas escolas da rede municipal de Uberlândia, tendo como princípio norteador garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência, TGD e AHS na escola regular, bem como o processo ensino-aprendizagem. Sua meta é a efetivação de uma política de Educação Especial fundamentada na proposta de uma sociedade que reconhece e trabalha as diferenças e valoriza a diversidade constante dos sistemas educacionais, viabilizando a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública Municipal de Ensino (dados fornecidos pelo setor em fevereiro de 2014, através de conversa informal que antecipou a entrevista).

A Educação Especial em Uberlândia existe desde 1991 e contava com um setor responsável para coordenar as ações junto às escolas. Este setor, anteriormente denominado de Programa Básico Legal Ensino Alternativo - PBLEA, a partir de 2005 recebeu o nome NADH, o qual continua até os dias de hoje. Atualmente, este setor conta com um grupo de 14 pessoas, tendo uma professora formadora coordenadora e uma vice, e os demais atuando no acompanhamento das escolas e na formação dos profissionais: uma secretária; cinco professores formadores que coordenam e fazem o roteiro das escolas do Ensino Fundamental, sendo responsáveis em articular todos os problemas nas escolas e repassar as orientações legais pedagógicas; três professores formadores que coordenam e fazem o roteiro das escolas de Educação Infantil, sendo responsáveis pelas mesmas ações dos profissionais do Ensino Fundamental; um professor formador responsável pela realização de trabalhos que envolvem os esportes adaptados e voltados para atividade física e participação em esportes paraolímpicos; um professor formador responsável em articular o grupo de estudos e os trabalhos relacionados à psicomotricidade²⁸; um professor formador responsável pelos instrutores e intérpretes de Libras que atuam nas escolas junto aos alunos com surdez e à comunidade escolar.

²⁸No segundo parágrafo da Instrução Normativa Municipal nº 01/2011 “para o atendimento em psicomotricidade, os professores deverão possuir Licenciatura Plena em quaisquer áreas do conhecimento com Pós-Graduação em Psicomotricidade reconhecida pelo MEC”, sendo aplicada em uma perspectiva relacional a fim de atuar sobre os fatores psico-afetivos dos alunos (dados fornecidos pelo setor em junho de 2014 por meio de conversa informal).

3.2.2 Escola Leste

A Escola Leste tem 20 anos de existência e funciona nos turnos manhã, tarde e noite. Sua estrutura física é organizada da seguinte forma: 01 sala para direção e vice direção, 01 secretaria, 01 cantina, 03 salas para pedagogos, 01 sala para professores, 22 salas de aula, 01 sala de informática, 01 sala de vídeo, 01 biblioteca, 01 quadra, 01 sala para o PIP - Programa de Intervenção Pedagógica, 01 sala para o Programa Mais Educação²⁹ e 05 salas de AEE (01 para psicomotricidade, 01 para a SRM, 02 para atendimento pedagógico e 01 para a pedagoga do AEE, conta também com um banheiro com fraldário).

A escola é composta por um quadro de funcionários bem amplo, sendo 01 diretor (a) e 03 vices (um para cada turno de funcionamento), 9 pedagogos (sendo 01 para o AEE), 39 professores de 1º ao 5º ano, 62 professores do 6º ao 9º ano, 09 pessoas na secretaria (sendo 01 secretário e 08 oficiais administrativos) e 30 ASG – auxiliar de serviços gerais (responsáveis pela limpeza da escola e pelo lanche feito na cantina). Atende as modalidades de ensino do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA – Educação de Jovens e Adultos, ofertando o AEE para os alunos com deficiência de qualquer uma destas modalidades. No turno da manhã atende 626 alunos, no turno da tarde, 583 alunos e no turno da noite, 258 alunos. O AEE atende alunos no turno manhã e tarde, totalizando 52 alunos que estão em salas do 1º ao 9º ano e do EJA, sendo 32 alunos do 1º ao 5º ano.

3.2.3 Escola Oeste

A Escola Oeste tem 22 anos de existência e funciona nos turnos manhã e tarde. Sua estrutura física é organizada da seguinte forma: 01 sala para direção e vice direção, 01 secretaria, 03 salas para pedagogos, 01 cantina (com dispensa, área de serviço e depósito de materiais), 01 lavanderia, 01 sala para professores, 18 salas de aula (sendo 06 no andar térreo e 12 no pavimento superior), 01 sala de informática, 01 sala de jogos, 01 biblioteca, 01 sala para audiovisual e reuniões, 01 quadra, 01 sala disponível para o atendimento de saúde (parceria com a secretaria de saúde), 01 sala para o PIP - Programa de Intervenção

²⁹O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113> Acesso em: 11 jul. 2014.

Pedagógica, 01 sala para o Programa Mais Educação e 08 salas de AEE (01 para psicomotricidade, 01 para arteterapia³⁰, 01 para SRM, 05 para atendimento pedagógico).

A escola conta com um quadro de funcionários bem amplo, sendo 01 diretor(a) e 02 vices (um para cada turno de funcionamento), 07 pedagogos (sendo 01 para o AEE), 60 professores, 01 educador infantil, 05 pessoas na secretaria (sendo 01 secretário e 04 oficiais administrativos) e 17 ASG. Atende as modalidades de ensino da Educação Infantil (1º e 2º período) e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ofertando o AEE para os alunos com deficiência de qualquer uma destas modalidades. No turno da manhã atende 510 alunos, no turno da tarde, 525 alunos. O AEE atende alunos no turno manhã e tarde, totalizando 52 alunos do 1º ao 5º ano.

3.2.4 Escola Norte

A Escola Norte tem 35 anos de existência e funciona nos turnos manhã, tarde e noite. Sua estrutura física, distribuída em seis blocos, é organizada da seguinte forma: 01 sala para direção e vice direção, 01 secretaria, 01 cantina, 01 sala para pedagogos, 01 sala para professores, 01 sala para professores cumprirem os módulos, 22 salas de aula, 01 sala de informática, 01 sala de vídeo, 01 biblioteca, 01 sala de artes, 02 quadras, 01 sala para o PIP - Programa de Intervenção Pedagógica, 01 sala para o Programa Mais Educação e 04 salas de AEE (01 para psicomotricidade e arteterapia, 01 para a SRM, 02 para atendimento pedagógico).

A escola conta com um quadro de funcionários bem amplo, sendo 01 diretor(a) e 03 vices (um para cada turno de funcionamento), 8 pedagogos (sendo 01 para o AEE), 05 professores da Educação Infantil, 35 professores de 1º ao 5º ano, 34 professores do 6º ao 9º ano, 01 educador infantil, 07 pessoas na secretaria (sendo 01 secretário e 06 oficiais administrativos) e 27 ASG. Atende as modalidades de ensino da Educação Infantil (1º e 2º período), do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e conta também com o EJA – Educação de Jovens e Adultos, ofertando o AEE para os alunos com deficiência de qualquer uma destas modalidades. No turno da manhã atende 570 alunos, no turno da tarde, 498 alunos e no turno da noite, 91 alunos. O AEE atende alunos no turno manhã e tarde, totalizando 46 alunos que estão em salas do 1º ao 9º ano e do EJA, sendo 24 alunos do 1º ao 5º ano.

³⁰No primeiro parágrafo da Instrução Normativa Municipal nº 01/2011 “para o atendimento em arteterapia, os professores deverão possuir Licenciatura Plena em quaisquer áreas do conhecimento acrescida de Pós-Graduação em Arteterapia, reconhecida pelo MEC” sendo que este atendimento tem por objetivo utilizar a arte como forma da expressão humana e de seu contexto para a utilização de cunho educativo (dados fornecidos pelo setor em junho de 2014 por meio de conversa informal).

3.2.5 Escola Sul

A Escola Sul tem 11 anos de existência e funciona nos turnos manhã e tarde. Sua estrutura física é organizada da seguinte forma: 01 sala para direção e vice direção, 01 secretaria, 01 cantina, 01 sala para pedagogos, 01 sala para professores, 20 salas de aula, 01 sala de informática, 01 laboratório de ciências, 01 sala de vídeo, 01 biblioteca, 01 quadra, 01 quiosque, 01 sala para o PIP - Programa de Intervenção Pedagógica, 01 sala para o Programa Mais Educação, 04 salas de AEE (01 para a pedagoga do AEE, 01 para psicomotricidade, 01 para a SRM, 01 para atendimento pedagógico).

A escola conta com um quadro de funcionários bem amplo, sendo 01 diretor(a) e 02 vices (um para cada turno de funcionamento), 6 pedagogos (sendo 01 para o AEE), 47 professores, 04 pessoas na secretaria (sendo 01 secretário e 03 oficiais administrativos) e 16 ASG. Atende as modalidades de ensino do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ofertando o AEE para os alunos com deficiência de qualquer uma destas modalidades. No turno da manhã atende 483 alunos e no turno da tarde, 469 alunos. O AEE atende alunos no turno manhã e tarde, totalizando 60 alunos que estão em salas do 1º ao 9º ano, sendo 36 alunos do 1º ao 5º ano.

3.3 Os atores da pesquisa³¹

Para que a pesquisa aconteça, um dos fatores mais importantes são os seus atores. Não há como obtermos dados de uma pesquisa em educação sem as pessoas que estão nela envolvidas e que a constroem cotidianamente. Esta pesquisa tem como atores/pessoas em nível macro, as que coordenam o setor responsável pela Educação Especial e o AEE nas escolas, denominadas como coordenadora 1 e coordenadora 2; e em nível micro, que são os profissionais das escolas, denominados PAEE – Professor do Atendimento Educacional Especializado e PCC – Professor da Sala/Classe Comum.

Destacamos mais uma vez que esta pesquisa, de caráter descritivo analítico, focou as experiências e concepções dos atores em relação à implantação, organização e desenvolvimento do AEE. Desta forma, o nosso objetivo foi descrever e analisar essas concepções a partir dos documentos/referenciais teóricos orientadores deste atendimento, não tendo como intuito avaliar ou comparar resultados.

Apresentaremos, em seguida, os atores desta pesquisa:

³¹É importante destacar que as falas dos atores/sujeitos/participantes da pesquisa foram respeitadas na íntegra.

3.3.1 Coordenadora 1

Esteve à frente do NADH no período de 2005 a 2012. Tem 50 anos de idade, 28 anos de profissão na educação (como professora da Educação Básica e do Ensino Superior e orientadora educacional), sendo 22 destes na Educação Especial. É graduada em Pedagogia, tem duas especializações, sendo uma em Psicopedagogia e a outra em AEE, é mestre em educação com o foco no atendimento aos alunos com surdez no Ensino Superior.

3.3.2 Coordenadora 2

Responde pelo NADH desde 2013 até os dias atuais. Tem 52 anos de idade e 21 anos de profissão na educação como professora, sendo 19 destes na Educação Especial. É graduada em Geografia, tem duas especializações sendo uma em Geografia e a outra em AEE.

O quadro abaixo sintetiza os dados dos coordenadores do NADH no período correspondente a pesquisa:

Quadro 1 – Perfil dos coordenadores do NADH.

Identificação	Gênero/Idade	Formação	Experiência no AEE
Coordenadora 01	Feminino, 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em AEE e Especialização em Psicopedagogia	22 anos
Coordenadora 02	Feminino, 52anos	Graduação em Geografia Especialização em AEE e Especialização em Geografia	19 anos

Fonte: Elaboração própria.

3.3.3 Professores do AEE

Responderam ao questionário um professor do AEE de cada escola e com maior experiência neste atendimento, totalizando 4 professores. Este critério foi adotado considerando que os profissionais que vivenciam a Educação Especial há mais tempo, passaram por todos os processos de construção desta modalidade de ensino, ressignificando seus conceitos e suas práticas ao longo do processo.

O quadro a seguir sintetiza os dados dos PAEE das escolas.

Quadro 2 – Perfil dos professores de AEE das escolas.

Identificação	Gênero/Idade	Formação	Experiência no AEE
PAEE 01 Escola Leste	Feminino, de 40 a 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia	16 anos, como professora.
PAEE 02 Escola Oeste	Feminino, mais de 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Especial e Psicanálise e Educação	20 anos, como professora.
PAEE 03 Escola Norte	Feminino, de 40 a 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Processo Ensino e Aprendizagem	20 anos, como professora.
PAEE 04 Escola Sul	Feminino, mais de 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	07 anos, como pedagoga.

Fonte: Elaboração própria.

3.3.4 Professores da sala/classe comum

Responderam ao questionário um professor da sala comum de cada escola, com mais experiência na profissão e que tinha aluno(s) com deficiência. Este critério foi adotado, assim como com os professores do AEE, considerando que os profissionais que vivenciaram/vivenciam a participação das pessoas com deficiência na escola regular há mais tempo, passaram por todos os processos de construção/reconstrução desta trajetória escolar, e também, ao longo do processo, tiveram que ressignificar seus conceitos e suas práticas no cotidiano escolar.

O quadro abaixo traz a especificação dos atores participantes da pesquisa em cada escola.

Quadro 3 – Perfil dos professores da classe comum das escolas.

Identificação	Gênero/Idade	Formação	Experiência como professora
PCC 01 Escola Leste	Feminino, de 40 a 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	Mais de 20 anos
PCC 02 Escola Oeste	Feminino, de 40 a 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	Mais de 20 anos
PCC 03 Escola Norte	Feminino, de 30 a 40 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Supervisão Escolar	De 10 a 15 anos
PCC 04 Escola Sul	Feminino, de 40 a 50 anos	Graduação em Normal Superior Especialização em Supervisão Escolar	Mais de 20 anos

Fonte: Elaboração própria.

Considerando a abordagem, o campo e os atores da pesquisa descritos, em seguida abordaremos instrumentos de coleta/construção de dados.

3.4 Os instrumentos de construção dos dados

Os dados coletados e construídos na pesquisa, primeiramente, começaram pela análise documental referente aos materiais escritos disponibilizados pelo NADH, assim como dissertações e artigos que falam sobre ele. A análise documental contribuiu com a pesquisa, à medida que subsidiou a análise do histórico do NADH, o quadro de escolas e alunos atendidos no AEE, bem como a Instrução Normativa 001/2011, que regulamenta o atendimento nas escolas e os documentos norteadores do AEE no Brasil, tais como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto 7.611 de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, e a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009 que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, os referenciais teóricos divulgados/distribuídos/disseminados pelo MEC em todo o país.

A análise documental e /ou textual, segundo Lankshaer e Knobel (2008), deve estar coerentemente relacionada com a perspectiva teórica usada pelo pesquisador e, consequentemente, coerente também com o problema de pesquisa apresentado.

Por exemplo, uma questão de pesquisa pode referir-se ao caráter político ou ideológico de um documento de diretrizes, ou aos “possíveis mundos” construídos por um livro didático, ou a como deve ser uma interpretação desconstruída de um romance. Ou pode, simplesmente, inquirir como a alfabetização é representada nas leis de diretrizes e bases educacionais. (LANKSHAER; KNOBEL, 2008, p.106)

Como a pesquisa conta com dois universos, o macro (NADH) e o micro (as escolas), não se deixar de conhecer o setor que coordena a Educação Especial, bem como as suas diretrizes construídas ao longo dos anos para a oferta deste atendimento nas escolas. Desta forma, a análise documental contribuiu para o conhecimento, a descrição e análise deste setor.

Assim, para enriquecer a pesquisa, ao longo da análise dos documentos, foi imprescindível ouvir os atores envolvidos neste processo, os que coordenaram/coordenam e os que aplicam o que é direcionado/orientado nas escolas. Assim, posterior à análise documental, lançamos mão da entrevista semiestruturada que foi direcionada à coordenadora do NADH nos anos de 2005 a 2012, denominada na pesquisa como coordenadora 1, e à coordenadora atual que está à frente do setor desde o ano de 2013 até os dias atuais, denominada coordenadora 2.

Em uma pesquisa de abordagem qualitativa a entrevista enriquece a coleta de dados, uma vez que o entrevistado ao aceitar participar da pesquisa tem a plena consciência de que seu conhecimento é de extrema valia para o entrevistador. E é justamente nessa relação que se tenta buscar a objetividade, mas que de fato é subjetiva por tratar da participação direta na resposta aos questionamentos, sendo neste momento que encontramos a riqueza dos dados coletados.

O entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro. [...] Não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles. Ao mesmo tempo em que há a representatividade da fala (Minayo, 1996), há ocultamentos e distorções inevitáveis. (SZYMANSKI, 2002, p. 13)

Escolhemos, então, a entrevista pelo fato de que, conforme afirma André (1996, p. 34), “a entrevista semiestruturada é um procedimento interessante por possibilitar abertura entre o pesquisador e o entrevistado, pois favorece respostas espontâneas”. E, com certeza, todas as informações prestadas contribuirão com a pesquisa e para posterior análise dos demais dados coletados/construídos.

Por meio da entrevista pode-se ir além do que o papel pode dizer, ver a reação de cada uma das entrevistadas diante das perguntas, esboçando risos, preocupação, reflexão, lembranças; reações estas que não estariam descritas e estampadas no papel. Como estas pessoas estão à frente de um grupo pelo qual são coresponsáveis, ainda mais sendo um setor que implanta, coordena e organiza a Educação Especial no município, modalidade de ensino que ainda precisa abrir mais espaços na educação, a entrevista nos possibilitou, além de ouvir e falar, sentir o que estas pessoas têm realizado em prol de uma educação mais inclusiva.

Assim, em consonância com os objetivos da pesquisa, elaboramos entrevistas que foram aplicadas à coordenadora 1 (APÊNDICE 1) e à coordenadora 2 (APÊNDICE 2). As perguntas abordaram aspectos relacionados à implantação do AEE nas escolas, as dificuldades enfrentadas, as escolhas dos profissionais para atuarem neste atendimento, a formação dos professores, a acessibilidade arquitetônica e pedagógica nas escolas, dentre outros.

As entrevistas foram agendadas via telefone e gravadas, e as questões foram enviadas por e-mail antecipadamente para as entrevistadas. A coordenadora 1 recebeu nos em sua casa,

sendo necessários dois encontros para que a entrevista fosse concluída. A entrevista com a coordenadora 2 foi em seu local de trabalho e apenas com um encontro a entrevista foi concluída.

Com o intuito de ampliar a pesquisa também foram elaborados questionários, com o objetivo de conhecer a compreensão dos professores que ofertam o AEE nas escolas e dos professores da sala/classe comum que têm alunos que recebem este atendimento. Desta forma, houve um questionário elaborado para os professores do AEE (APÊNDICE 3) e um questionário elaborado para os professores da sala/classe comum (APÊNDICE 4). Os professores do AEE foram denominados PAEE 01, PAEE 02, e assim sucessivamente; os professores da sala/classe comum foram denominados PCC 01, PCC 02, e assim sucessivamente.

Adotamos o questionário, pois de acordo com Gil (1991) o seu uso é parte das pesquisas descritivas que visam conhecer características do fenômeno estudado. O questionário também apresenta algumas vantagens, a saber:

a) pode ser aplicado em várias pessoas ao mesmo tempo; b) pode ser enviado pelo correio; c) é de natureza impessoal, o que permite na mensuração dos dados, manter a uniformidade; d) suscita maior confiança em quem responde de se manter no anonimato o que contribui (dependendo da situação) para que as pessoas expressem suas verdadeiras opiniões mais livremente; e) produz resultados rapidamente. (SELLTIZZ, et.al., 1974)

Desta forma, como o universo de pesquisa é de 04 escolas e de 08 professores, foi lançada mão do uso dos questionários, sendo que este atendeu aos objetivos propostos pela pesquisa. A partir das questões elaboradas, tanto fechadas como abertas, foi possível traçar um perfil dos professores e analisar os dados fornecidos sobre o AEE nas escolas, a SRM, a formação de professores e a acessibilidade arquitetônica e pedagógica.

Não podemos deixar de considerar também algumas desvantagens que podem influenciar nos resultados da pesquisa e, por isso, precisamos tomar alguns cuidados: “[...] b) retorno relativamente baixo; c) o participante pode não responder às questões com seriedade” (SELLTIZZ, et.al., 1974). Assim, para minimizarmos estas questões, os questionários foram entregues em mãos para as pedagogas do AEE de cada escola, pois estas têm um contato diário com os professores. Portanto, elas entregaram os questionários e marcaram uma data para devolução.

Registramos o trabalho extenuante da descrição das entrevistas, pois nosso intento foi sermos fidedignos às falas apresentadas, bem como aos questionários que enriqueceram, em muito, os dados fornecidos. Seguem a descrição e análise das categorias temáticas definidas, oriundas dos objetivos propostos e dos discursos que os sujeitos apresentaram.

Após a explicitação de todo o percurso metodológico, envolvendo a abordagem da pesquisa, o campo e os atores, bem como os instrumentos de construção dos dados, apresentamos os resultados encontrados diante da análise dos dados. A possibilidade de descrever e analisar um período da história do AEE no município de Uberlândia, respaldada pelo olhar dos atores nele envolvidos, enriqueceu e abriu outras portas jamais vistas ou pensadas.

.

4 O AEE NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: OS DIFERENTES VIESES, OS CAMINHOS TRILHADOS E AS RESSIGNIFICAÇÕES NECESSÁRIAS

O que significa ouvir o OUTRO?
 O que representa o olhar do
 OUTRO sob a NOSSA ótica?
 Como descrever o que o OUTRO diz?
 Como analisar o que o OUTRO
 apresenta e/ou sente?
 E NÓS, pesquisadoras, como
 estamos inseridas neste processo
 e nesta arte de pesquisar?
 Eis aí um caminho trilhado, construído,
 ressignificado e aprendido ao longo
 da pesquisa...

Um dos grandes desafios na pesquisa é o olhar do pesquisador para o sujeito da pesquisa: O OUTRO. Realizar o exercício de investigar requer a compreensão de que o importante, enquanto pesquisadora é perceber o que O OUTRO estava nos dizendo sobre o nosso objeto de pesquisa. E, para além da percepção, há que se analisar o que foi coletado; eis aqui a arte de pesquisar, em *um caminho trilhado, construído, ressignificado e aprendido no percurso da pesquisa...* Assim, o que descobrimos, o que questionamos, que dúvidas ainda ficaram? Agora é hora de calcar passos rumo às nossas impressões e descobertas.

Somos conscientes de que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda está em processo de construção/reconstrução em todas as escolas do país. Neste contexto, a pesquisa que realizamos apresentou o cenário das escolas da rede municipal de Uberlândia, em relação à oferta do AEE, a partir do olhar dos atores principais envolvidos para a implantação de todo este processo: os professores e as coordenadoras.

Com este intento, na construção de dados realizada através da análise documental, das entrevistas e dos questionários, foi possível fazer a correlação de todos os aspectos a partir dos dados apresentados pelos atores da pesquisa. Assim, a partir da análise de conteúdo (AC) das diferentes fontes de coleta de dados, o primeiro passo foi organizar as informações e categorizá-las. Mas o que isso quer dizer?

A maioria dos autores refere-se à AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se

repetem, inferindo uma expressão que as representem. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682)

Diante da análise de conteúdo – AC, de todos os dados coletados foi possível identificar unidades dos textos e das falas que se repetiam e, assim, definimos algumas categorias de análise. Para Bardin (1977), a AC é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). (BARDIN, 1977, p. 42)

Desta forma, ao realizarmos a análise detalhada, tanto documental quanto a dos questionários e das entrevistas, estas apresentaram assuntos e/ou categorias que se aproximaram. A definição das categorias vem ao encontro dos pressupostos de Oliveira (2007) quando afirma a importância da organização dos dados construídos. Assim, tendo em vista os objetivos propostos nesse estudo e as questões problematizadoras, organizamos os dados em categorias com intuito de descrevê-los e analisá-los, criteriosamente.

Na fase de classificação de dados são definidas as categorias empíricas, decorrentes dos tópicos das entrevistas e de cada questão aplicada na pesquisa de campo. As respostas obtidas devem ser classificadas criteriosamente, observando-se as respostas similares ou convergentes para se definirem as unidades de análise que são trabalhadas à luz da fundamentação teórica. (OLIVEIRA, 2007, p.103)

A definição das categorias tendo como referência os objetivos, a problematização do estudo e o embasamento teórico referente à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos possibilitaram realizar a triangulação dos dados. A triangulação em pesquisas qualitativas representa um aspecto importante e interessante para a investigação. Estudar um

mesmo problema sobre óticas distintas (lugar e pessoas), fazendo uso de diferentes instrumentos, não necessariamente assegura os resultados como integração, pois conflitos e tensões podem ocorrer entre os dados coletados, ou até mesmo a complementaridade na riqueza das interpretações superando as tensões das diferentes abordagens que envolveram a pesquisa, conforme afirma Gomes e outros (2005).

Considerando os aspectos acima mencionados no presente estudo, as primeiras impressões para a definição das categorias de análise nos levaram a quatro pontos importantes ao longo de todo o trabalho. A primeira categoria refere-se à história da Educação Especial **no município de Uberlândia** na esfera municipal, objetivando descrever e analisar como o atendimento aos alunos com deficiência iniciou-se nas escolas da rede municipal, bem como o processo de implantação do AEE a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, conseqüentemente, os demais documentos/referenciais teóricos que estabelecem as diretrizes para a organização do AEE no contexto da escola regular. É importante destacar que esta categoria ficou mais extensa que as demais, justamente por ter como objetivo a contextualização histórica do trabalho desenvolvido pela Educação Especial no município ao longo do tempo, o que tornará mais fácil a compreensão das demais categorias de análise.

A segunda categoria está relacionada à **visão dos professores do AEE e da sala/classe comum sobre o AEE e o NADH** relatando os olhares sobre o AEE, bem como a compreensão da função do NADH neste processo de construção/reconstrução do atendimento voltado aos alunos com deficiência. Os professores revelaram a visão sobre a participação dos alunos no contexto da escola, se o que está ocorrendo nas ações empreendidas junto a estes alunos está relacionado à perspectiva da integração ou da inclusão, já que a Política de Educação Especial em voga é na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A terceira categoria trata da **Sala de Recurso Multifuncional - SRM e da acessibilidade arquitetônica e pedagógica da escola** descrevendo e analisando como está organizada a sala para o atendimento, assim como está a acessibilidade dos alunos, seja no AEE ou em sala de aula e nos demais espaços da escola, bem como o desenvolvimento destes alunos.

A quarta categoria é referente à **formação dos professores**, quer seja a inicial ou a continuada (ofertada pelo NADH), com o intuito de compreender como os profissionais têm acompanhando esta transição da escola e, acima de tudo, como têm se formado e se instruído para o atendimento junto a estes alunos, no AEE ou em classe comum.

Por fim, é importante destacar que ao longo das quatro categorias apresentamos os **entraves na/para atuação, segundo os profissionais**, com o intuito de dar voz às observações sobre as facilidades e limitações de ações no trabalho junto aos alunos com deficiência, seja no AEE, na sala de aula ou em uma função mais ampla de implantação e acompanhamento do trabalho da Educação Especial na escola regular.

4.1 A história da Educação Especial no município de Uberlândia

A rede municipal de Uberlândia desde 1991, através da Secretaria Municipal de Educação, tem ofertado o atendimento às pessoas com deficiência em suas escolas. Para tanto, o município tem acompanhado a evolução histórica da conquista dos direitos humanos e, consequentemente, a ressignificação da Educação Especial neste cenário. Para compreendermos o momento atual em que o município se encontra, se faz necessário rememorar quando o atendimento às pessoas com deficiência passou a ser ofertado.

Desde 1991 os alunos com deficiência faziam parte do contexto da escola regular, nas salas de aula junto com os demais alunos. Naquele ano, devido à inserção/participação dos alunos com deficiência nas escolas municipais, foi criado o PEA (Programa Ensino Alternativo), que em 7 de novembro de 1996, por meio da Lei Complementar Municipal nº157, passou a se chamar Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA).

Conforme apresenta Garcia e Michels (2011), a década de 90 caracterizou-se como um período importante de reformas na área da educação, no caso específico da Educação Especial que tinha como documentos orientadores na época a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e a Política Nacional de Educação Especial (1994b). Aconteceu nesta mesma década um marco importante para a educação brasileira com a promulgação da LDBEN 9.394 de 1996 que trata da Educação Especial em seus artigos específicos 58, 59 e 60.

Neste âmbito legal é perceptível que Uberlândia, desde a década de 90, esteve em consonância com os preceitos legais ao ofertar no contexto de suas escolas municipais o atendimento às pessoas com deficiência.

A educação escolar para pessoas com deficiência e para aquelas que apresentavam distúrbios/problemas de aprendizagem na rede municipal de ensino de Uberlândia teve início em 1991, com os alunos inseridos na rede regular de ensino, na sala de aula comum. Mediante o desafio da implantação do atendimento nas escolas municipais, como já foi dito, foi

instituído o PBLEA, visando superar as dificuldades enfrentadas frente à integração dos alunos no sistema regular de ensino. (LEMES, 2012, p. 49)

Em sua pesquisa de mestrado Lemes (2012) afirma que a implantação do PBLEA tinha como objetivo oportunizar o acesso das pessoas com deficiência e com distúrbios/problemas de aprendizagem na escola regular, iniciando, primeiramente em cinco escolas, sendo quatro da zona urbana e uma da zona rural. É importante destacar que nesta década a “inserção” dos alunos no contexto da escola era de acordo com a perspectiva da integração³². Além disto, lembrando, neste período o público alvo da Educação Especial contava também com os alunos com dificuldades de aprendizagem, transtorno déficit de atenção e transtorno déficit de atenção e hiperatividade, que de acordo com a nova política da Educação Especial (2008) não são mais público para este atendimento na escola.

Neste período, os alunos com comprometimentos mais graves estavam nas escolas especiais (deficiência múltipla, autismo, síndrome down, paralisia cerebral, deficiência intelectual de moderada a severa, dentre outros). Até mesmo alguns dos alunos que poderiam estar na escola regular ainda continuavam na escola especial devido ao processo de segregação e exclusão que era muito frequente nas escolas, principalmente no que tange à aceitação e ao respeito a estes alunos seja por desconhecimento ou por preconceito, o que refletia nas atitudes dos professores, dos demais alunos e de toda a comunidade escolar.

Retomando este percurso histórico nacional, não podemos deixar de lembrar que a década de 90 ainda estava marcada pela perspectiva integracionista, em que os alunos precisavam se adequar ao contexto escolar e não o contrário. E com as escolas da rede municipal de Uberlândia isso não era diferente, uma vez que as políticas públicas desenvolvidas até o momento direcionavam a inserção da pessoa no contexto da escola regular, mas não apresentavam caminhos e estratégias específicos e direcionados para esta clientela, no que tange principalmente, à organização da escola no contexto geral, a não serem os atendimentos voltados para o apoio e reforço.

Os documentos da SME/NADH (2006) confirmam o modelo de educação firmado no paradigma integracionista, visto que ao deparar com a estrutura

³²“Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos (Nirje, 1969), quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual. A noção de base em matéria de integração é o **princípio de normalização**, que não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação” (MANTOAN, 1993).

da escola o aluno encontrava barreiras tanto no espaço físico, como na interação social onde deparava com pouca ou nenhuma aceitação de sua diferença por parte dos professores, principalmente do ensino regular. Encontramos no histórico do PEA³³ o objetivo que expressa a concepção adaptativa de forma que insere o aluno na escola regular, mas ao mesmo tempo o discrimina. (LEMES, 2012, p. 50)

É claro que as ações para uma educação de qualidade para os alunos com deficiência têm sido buscadas, mas é necessário assumir que neste percurso conturbado a escola não tem realizado com eficácia o seu papel: a formação integral de seus alunos, independentemente da sua deficiência. Foi com o desejo de melhorar a qualidade da educação dos alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de Uberlândia que o PBLEA foi criado, com o intuito de atender aos alunos que até então estavam excluídos do contexto da escola regular.

Para a organização dos atendimentos as escolas contavam com profissionais em formação continuada que atendiam os alunos no horário contrário ao da sala de aula, buscando atendê-los em suas especificidades. Estes atendimentos aconteciam em uma sala específica que se chamava “Sala do Ensino Alternativo”.

No PBLEA, a dinâmica que envolvia profissionais que prestavam atendimento individual ao aluno no turno oposto ao da escolarização acontecia em uma sala, denominada Sala de Ensino Alternativo, que correspondia a um espaço reservado e organizado com materiais didáticos, alguns adaptados com o intuito de atender as necessidades discentes. Foi por meio dessa dinâmica que a rede municipal inseriu os alunos com deficiência/transtornos de aprendizagem e deu início às primeiras tentativas para a escolarização.

No ano de 1993, o programa expandiu-se para 27 escolas da rede urbana e rural de ensino fundamental e supletivo. Com isso foi necessário além dos cursos oferecidos, ampliar a composição da equipe para acompanhar o trabalho realizado pelos profissionais nas escolas, prestando-lhes assessorias. (LEMES, 2012, p. 51)

Com o passar do tempo outras escolas contaram com o PBLEA e com a oferta de cursos, tais como Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Braille, dentre outros que foram acontecendo, pois havia a necessidade da formação dos professores que atuavam no Ensino Alternativo e dos professores de sala de aula, uma vez que estavam com dificuldades na comunicação com os alunos com surdez e na adequação dos materiais para as pessoas com

³³Como foi dito anteriormente o programa existia desde 1991 com o nome Programa Ensino Alternativo – PEA e, posteriormente, com o projeto de lei aprovado em 1996 o seu nome passou a ser Programa Básico Legal Ensino Alternativo – PBLEA. Desta forma, utilizaremos a sigla PBLEA, com exceção se esta indicação for feita em alguma citação em que o autor utilize a sigla PEA.

deficiência visual. Não podemos deixar de destacar que o município foi reconhecido por iniciar este trabalho pioneiro em suas escolas regulares, atendimento que permanece até os dias de hoje, porém ressignificado/reestruturado de acordo com as políticas educacionais em vigor.

O histórico do PEA registra que devido a iniciativa em prol da inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino, o programa foi reconhecido nacionalmente pelo Ministério da Educação (MEC) e Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), internacionalmente pelo Programa Ibero-Americano e foi cadastrado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (LEMES, 2012, p. 52)

Com a expansão do PBLEA, segundo Araújo e Sousa (2006), foi possível detectar a necessidade de mudanças “estruturais e funcionais”, pois de 1993 a 1998 o programa ampliou o atendimento de cinco para vinte sete escolas. Para que isto fosse possível, a equipe responsável pela coordenação coletou sugestões dos profissionais das escolas e, a partir dos dados, elaborou uma proposta para superar as dificuldades apresentadas e buscar atender às reivindicações. Uma das principais queixas foi em relação ao número de escolas atendidas e ao número de profissionais responsáveis pela assessoria junto às escolas que não supria as necessidades. Outra queixa foi em relação ao não investimento por parte da secretaria de educação em manter a qualidade, assim, devido ao grande número de escolas, no caso vinte sete, o acompanhamento criterioso de cada caso ficava prejudicado. Desta forma a oferta de atendimento foi restringida para apenas 12 escolas urbanas e uma rural, passando por um “processo de nucleação” deste atendimento que ocorreu em 1997 e 1998.

As escolas que atendiam menos de oito alunos com necessidades educacionais especiais deveriam transferi-los para a escola mais próxima que desenvolvesse o Programa Ensino Alternativo. Ficou determinado que o ensino de 5ª a 8ª série para alunos deficientes auditivos seria oferecido em escolas que tivessem instrutor e intérprete, os quais ficariam fixos na escola de terça a sexta-feira, pois nas segundas-feiras iriam para o Núcleo do Ensino Alternativo para estudos e encontro com a equipe para discussões sobre o trabalho, sendo o mesmo procedimento para a área da deficiência visual. (ARAÚJO; SOUSA, 2006, p. 44)

Devido à nucleação, os casos das escolas rurais e escolas de Educação Infantil, foram considerados “casos isolados”, conforme afirmam Araújo e Sousa (2006), e recebiam apoio

do núcleo do PBLEA para elaboração do plano de intervenção individual. A falta de profissional preparado fazia com que a oferta do atendimento fosse restringida a algumas escolas.

Com base nos relatos das coordenadoras 1 e 2, a oferta do AEE em todas as escolas do Ensino Fundamental, nos dias de hoje, é algo extremamente positivo, pois o aluno estuda na escola mais próxima de sua casa e conta com o atendimento nesta mesma escola quando necessita. Assim, podemos dizer que na década de 90 muitos alunos com deficiência, devido à restrição de oferta do PBLEA, ou continuavam na escola especial por contar com todos os atendimentos necessários no mesmo local, ou iam para a escola regular e tinham o atendimento em outra escola (sendo que muitos faltavam a este atendimento), ou iam para a escola regular e não participavam do atendimento.

Até 1998 a equipe do PBLEA ficava em um prédio cedido pela Associação de Cegos de Uberlândia (ASSOCEGO). Em 1999 o grupo que coordenava o programa passou a compor a equipe do CEMEPE – Centro Municipal de Projetos Educacionais Julieta Diniz, visto que os projetos desenvolvidos pela secretaria de educação estavam instalados neste centro de estudos.

Podemos constatar que em 1999, através da criação da Instrução Municipal 003/99, a SME tinha como objetivo organizar a estrutura administrativa e pedagógica da Educação Especial no município. Porém, de acordo com o relato da coordenadora 1, que também fazia parte da equipe na época, *“essa instrução foi elaborada pela coordenadora do PBLEA e inspetora que acompanhava o setor naquela ocasião, não sendo feita consulta e nem participação das escolas no processo”*. Podemos observar que o mais importante era normatizar a estrutura da Educação Especial ofertada no município.

No ano de 2001 a Secretaria Municipal de Educação - SME criou a Divisão de Educação Especial que passou a ser responsável pelo PBLEA, acompanhando o trabalho nas escolas e ofertando formação para os profissionais. Neste período, vários cursos e palestras foram ofertados com o intuito de formar os seus profissionais já apresentando a proposta de inclusão disseminada em todo o país.

Foi realizado o 1º Ciclo de Palestras do Programa Ensino Alternativo visando buscar subsídios teóricos para reflexões e diretrizes para 2002. O tema central das palestras foi a política mundial de Inclusão. É importante salientar que a educação inclusiva advoga por uma escola para todos de forma que a escola atenda não somente os deficientes, mas os negros, pobres, índios enfim, todos os deserdados sociais. A possibilidade de implantar na rede um modelo de escola inclusiva revelava a possibilidade de

obterem-se grandes avanços em relação ao ensino especial, deixando claro que algumas ações propostas poderiam servir apenas como caminhos facilitadores desse novo modelo de ensino. (ARAÚJO; SOUSA, 2006, p. 44)

Concomitante a esta formação, a Divisão de Educação Especial, neste mesmo ano, fez uma avaliação do programa e do panorama das escolas que o desenvolviam. De acordo com Araújo e Sousa (2006), as escolas contavam com um público de 540 alunos atendidos e 150 profissionais da educação. Diante desta realidade foram apresentadas as dificuldades e propostas para 2002: “estrutura física, mobiliário, superlotação nas salas regulares, falta de interação entre os profissionais do ensino regular e ensino alternativo, falta de vagas nas escolas e falta de parcerias com profissionais da saúde” (ARAÚJO; SOUSA, 2006, p.45).

Organizar/reorganizar e estruturar/reestruturar uma proposta de trabalho exigia muito critério e rigor, pois se falava de uma rede inteira e não apenas de uma ou duas escolas. Neste sentido, as dificuldades listadas e as propostas apresentadas em 2001 foram realizadas em 2002, embora com algumas adequações: “o atendimento de 1ª à 4ª séries, nas escolas Professor Luís Rocha e Silva e Professora Gláucia Santos Monteiro (salas específicas para surdos, com 01 professor e 01 instrutor no ensino regular)” (ARAÚJO; SOUSA, 2006, p.45), sendo possível efetivar o Projeto Buscando Caminhos para a Inclusão (projeto municipal desenvolvido nessas duas escolas). Para isso, essas escolas tinham aulas de Libras na grade curricular e contavam com um acompanhamento sistematizado dos trabalhos. As ações voltadas para os alunos com surdez estavam em estudo e necessitavam de análise científica, portanto, o trabalho nestas escolas era de caráter experimental.

Posteriormente, também no ano de 2002, foram implantadas as seguintes propostas, conforme apresentam Araújo e Sousa (2006): nucleação dos alunos com surdez de 5ª à 8ª série (atualmente, 6º ao 9º ano) em uma única escola, já que não havia um quadro suficiente de intérpretes, instrutores e professores com domínio de Libras. Desta forma, foi necessário abrir 04 salas de aulas de 5ª à 8ª séries (uma de cada série), contratar 04 intérpretes para ficar todo o período de aula, “sendo 01 cargo com dobra no extra-turno para acompanhar o atendimento na Sala de Ensino Alternativo, e também para o instrutor que no extra-turno capacitaria a comunidade, professores e alunos do curso de Libras” (ARAÚJO; SOUSA, 2006, p.45). O aumento da carga horária dos intérpretes de Libras visava garantir a interpretação de todas as aulas ministradas na turma, bem como assessoria e orientação profissional que aconteceria no CEMEPE.

Em relação à nucleação dos alunos com surdez, várias questões foram levantadas pelos pais que tinham alunos que moravam distantes dessas escolas, o que ocasionou conflitos e a SME precisou se posicionar nesta situação para sanar os problemas.

Como o processo de nucleação não é linear, incidiram alguns conflitos tais como insatisfação por parte de famílias oriundas de bairros distantes das escolas, visto que apenas as duas escolas mencionadas matriculavam alunos surdos. Para isso, a SME disponibilizou transporte aos alunos para o traslado residência/escola/residência. Mesmo com a iniciativa de oferecer o transporte, com o tempo outras escolas tiveram que receber alunos surdos devido à existência de inúmeros casos de famílias que não se adequavam ao sistema de nucleação proposto pela SME. A nucleação proposta foi uma alternativa para a escassez de profissionais formados para atuar junto aos alunos surdos, porém reflete uma forma de discriminação e segregação. (LEMES, 2012, p. 53)

Também foi garantido neste mesmo ano, conforme Lemes (2012), o transporte escolar gratuito para as crianças moradoras de outros bairros, distantes das escolas nucleadas ou da zona rural. Outra conquista foi assegurar no máximo 30 alunos nas salas de ouvintes e surdos de 5ª à 8ª séries (6º ao 9º ano), número este que mesmo sendo ainda alto foi considerado uma conquista pelo fato de as salas contarem com 38 a 40 alunos antes desta garantia. Porém, o quantitativo de alunos por sala ainda precisava ser revisto para garantir de fato a qualidade na educação ofertada, educação esta que deve ser para TODOS.

Podemos perceber, então, ao longo destes anos várias ações, que vão desde a formação até à construção e organização do atendimento. Verificamos várias frentes de trabalho, mas a participação dos profissionais envolvidos no processo de construção e organização/reorganização do programa não acontecia e as discussões pedagógicas acerca do atendimento pareciam não ser importantes neste contexto, ficando as ações mais voltadas ao âmbito político e legal.

Em 2002 também foram elaboradas, pela equipe que coordenava o PBLEA, propostas de reestruturação do trabalho nas áreas de: psicomotricidade, Braille, arteterapia e Libras. O MEC ofereceu aos professores do PBLEA um curso de 100 horas sobre Deficiência Mental e Deficiência Auditiva, com verba do governo federal.

O ano de 2003 deu seguimento a esta formação, e o PBLEA foi implantado em outra escola. De acordo com Araújo e Sousa (2006), em 2004, como a Divisão de Educação Especial tinha feito várias solicitações ao governo federal, o MEC patrocinou e promoveu outros cursos, como: Dificuldades de Aprendizagem (120 horas); Curso para os Intérpretes

(40 horas); Curso para os profissionais da área de Deficiência Visual (40 horas). Não encontramos nenhum registro ou dado que apresentasse o impacto/eficiência destes cursos, mas pode-se pontuar que, mesmo que ofertados devido às diversas solicitações da rede municipal, nem sempre correspondiam à demanda real das escolas.

Sabemos que a formação de professores é um desafio e que há que se pensar na realidade vivida pelo contexto das escolas para se propor uma formação que atenda às demandas de fato dos profissionais e alunos, situação que ficou marcante quando constatamos que a formação sistemática dos profissionais do AEE não ocorreu de 2001 a 2004, pois contavam com algumas palestras que não ocorriam o ano todo nos cursos patrocinados pelo MEC.

No período de 2001 a 2004 os profissionais do PBLEA não contaram com a formação continuada sistematizada, ofertada pela equipe de coordenação. Houve apenas duas edições de cursos financiados pelo MEC. Os cursos ofertados abrangeram estudos referentes às dificuldades de aprendizagem, deficiência mental e deficiência auditiva. (LEMES, 2012, p. 53-54)

Devido às políticas nacionais e internacionais, na perspectiva da inclusão, que vigoraram no início do século XXI, e com a mudança de governo no município de Uberlândia, em 2005 outra equipe foi convidada a assumir o PBLEA para coordenar a Educação Especial nas escolas municipais. Sabemos que as mudanças de governo, principalmente de ordem partidária, que também foi o caso nesta situação, geram, em vários momentos, a falta de continuidade de projetos e programas desenvolvidos por anos devido às mudanças nas coordenações, mesmo que ainda permaneçam algumas pessoas que fizeram parte das equipes anteriores, pois o que interfere é o olhar de quem gesta no âmbito municipal geral.

É necessário garantir que os trabalhos desenvolvidos possam ter uma continuidade e, de acordo com as mudanças, que são naturais, serem reestruturados, porém não modificados radicalmente. Assim, a administração que assumiu naquele ano, movida pela política inclusivista, disseminada nacionalmente e internacionalmente através dos documentos e orientações legais, que já eram seguidas pelo PBLEA, avaliou a necessidade de ressignificar o trabalho desenvolvido, com o intuito de atender ao que estava sendo posto pela política assumida pela Educação Especial no país.

A reestruturação formal do setor da Educação Especial, de acordo com Araújo e Sousa (2006), passou por meio da organização de uma equipe de profissionais com a

responsabilidade de historiar, traçar o perfil dos alunos, preparar a formação dos profissionais e, conseqüentemente, propor encaminhamentos e intervenções. Estas ações estão bem representadas na fala da coordenadora 1, que foi a pessoa convidada em 2005 para organizar a equipe. Ao ser questionada sobre quais foram as suas primeiras ações ao assumir a Educação Especial no município afirmou:

Bem, no ano de 2005 quando fui convidada a assumir a coordenação da Educação Especial não encontramos nenhum documento que nos indicasse sobre número de alunos com deficiência, escolas que atendiam e quais tipos de atendimentos eram feito, quais e quantos profissionais eram envolvidos no trabalho, enfim, a então chamada diretoria de Educação Especial funcionava na SME – Secretaria Municipal de Educação.

Segundo a equipe da secretaria, o computador que armazenava todos os dados dessa diretoria estava com “vírus” e todos os documentos foram perdidos. Iniciamos, então, com o levantamento junto às escolas, de todos os dados referentes ao número de alunos público alvo da Educação Especial, tipo de deficiência, condutas típicas, dificuldades de aprendizagem e altas habilidades/superdotação, quantitativo de profissionais que estavam atuando, carga horária geral e junto ao aluno, cursos de formação que haviam participado e o que consideraram relevante estudar. (COORDENADORA 1)

Assim como em qualquer lugar, toda mudança gera desconforto e em muitos momentos situações difíceis, pois conforme afirmou a coordenadora 1 a falta de informação sobre o setor e as escolas, inicialmente, dificultou o trabalho, sendo necessário fazer todo um novo levantamento, o que é importante ano a ano, mas quem assumiu precisaria de um panorama geral, o que na ocasião não foi possível.

A Educação Especial, na época, ainda era vista como um projeto e não como uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino (situação assegurada na CF de 1988 e na LDBEN 1996), sendo assim, a SME deveria ser responsável por todo este trabalho, uma vez que os alunos eram matriculados nas escolas em primeiro lugar e não no atendimento. É claro que o trabalho deveria ocorrer independentemente do espaço físico, mas a SME precisava cada vez mais trazer para si o entendimento de que a Educação Especial é parte de todo o processo da escola, sendo um direito dos alunos com deficiência e que a obrigação de qualquer escola no país é oferecer este atendimento.

O levantamento de dados realizado na gestão da coordenadora 1, de acordo com Araújo e Sousa (2006), apresentou que em 2005 o PBLEA possuía um total de 193 profissionais e 888 alunos “com necessidades” (atendia alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem, dentre outros que desviassem do “padrão de normalidade”), na rede

municipal de ensino, distribuídos em 13 escolas regulares. Através destes dados constatamos que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, o Programa já havia conquistado um espaço importante na educação municipal, devido a todo o trabalho desenvolvido ao longo dos anos, destaque este que não é definido apenas pelo quantitativo, quer seja de escolas, profissionais e/ou alunos, mas pela continuidade da oferta deste atendimento mesmo diante das adversidades enfrentadas, pois por mais que pudesse haver os entraves, as idas e vindas da ampliação e/ou restrição deste atendimento, ele não deixou de existir desde quando começou.

Outro fator interessante registrado na entrevista com a coordenadora 1 foi a mudança do nome do setor, que de Divisão da Educação Especial passou a se chamar NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas, nome dado por esta coordenadora.

Em 2005, fui convidada para assumir a Educação Especial, cuja denominação era diretoria de Educação Especial. Pelos estudos que estava participando junto à equipe de professores da UNITRI, já vislumbrávamos uma nova concepção sobre deficiência, diferença e diversidade humana, com enfoque no potencial e na singularidade humana e, é claro, com todas as nuances de um contexto sócio-histórico. Assim, a gente não acreditava mais na fragmentação do atendimento da educação especial, diretoria aqui, diretoria acolá, enfim... quando falava diretoria a gente imaginava aquelas caixinhas... o setorzinho. Então, queria resgatar algo que trouxesse uma dimensão dessa diferença humana que já era foco dos meus estudos, pois estava saindo do foco da deficiência, para a questão da diferença. Procuramos a consultoria da profissional que criou o PBLEA lá em 1991 e pensei: vou colocar Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas. Tinha pensando antes em núcleo de atendimento à diversidade, núcleo de educação especial, mas alguma coisa que demarcasse algo que era mais contextualizado, que trouxesse um conjunto de ações e não algo fragmentado e separado, mas que denotasse a concepção do potencial e não do déficit. Então, ficou Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas, lembrando sempre que a diferença humana ali no caso era a das pessoas com deficiência, público alvo da educação especial que era uma categoria desta diferença humana. (COORDENADORA 1)

Seguindo esta linha de pensamento e entendimento da Educação Especial, em uma perspectiva da diferença humana, de acordo com relato da coordenadora 1, o setor “recomeçou” com a retomada administrativa de acordo com as discussões que já se iniciavam para a reorganização da Política Nacional de Educação Especial, bem como os documentos mundiais e o Plano Nacional de Educação, que apontavam a necessidade de reestruturação da escola, em uma perspectiva inclusiva, através da oferta do AEE, preferencialmente, na escola regular e, conseqüentemente, o acesso dos alunos com deficiência a este espaço.

Falar de acesso dos alunos com deficiência à escola é tratar da inclusão e da questão da permanência com qualidade. Quando discutimos sobre a inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial, precisamos tratar da igualdade e diferença, relação *sine qua non* para que esta escola de fato se torne aberta para TODOS os alunos, com ou sem deficiência. Para Mantoan (2006) combinar igualdade e diferença na escola é andar, constantemente no fio da navalha, sendo exposto às dificuldades e riscos que essas diferenças ou a compreensão delas podem nos causar. Para esta autora a escola precisa estar atenta para considerar a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

Desta forma, com o objetivo de tornar o atendimento e a escola cada vez mais inclusivos, o setor passou a contar com um inspetor específico para apoio e orientação junto à organização legal do NADH, e com coordenadoras de roteiro (profissionais convidadas, pela coordenadora da época, para comporem a equipe no ano de 2005), para acompanhamento e implantação do atendimento junto às escolas, tanto de Educação Infantil como de Ensino Fundamental, que possuíam alunos com deficiência. Estas coordenadoras de roteiro, juntamente com a coordenação geral, também eram responsáveis pela formação dos profissionais no CEMEPE e na escola, se necessário.

Outra preocupação, veemente, da coordenadora 1 foi em relação à formação dos profissionais da escola, já que a mudança de concepção em relação à Educação Especial era algo que a mesma estava propondo a fazer. A formação iniciou, primeiramente, com as coordenadoras de roteiro e, concomitantemente, com os professores das 13 escolas, conforme registrado em sua fala:

Formação interna para os profissionais do NADH (coordenadoras de roteiro da educação infantil e ensino fundamental) e das 13 escolas que possuíam o atendimento. Essa formação consistiu em uma consultoria dada por uma profissional da área, doutora em educação, para discussão e avaliação das propostas de trabalho a serem desenvolvidas no decorrer do ano.
(COORDENADORA 1)

O ano de 2005, como verificamos, foi o ano do pontapé inicial para uma ressignificação primordial da Educação Especial do município de Uberlândia, tendo como objetivo tornar o atendimento e a escola cada vez mais inclusivos, considerando que esse atendimento já era bem reconhecido e valorizado, pois acompanhou todas as discussões da década de 90 voltadas para a perspectiva da integração e, no século XXI, a ocasião era de

fazer a transição da integração para a tão falada e divulgada inclusão. Porém, o momento exigia revisão de ações de acordo com a nova concepção de Educação Especial enquanto modalidade de ensino, e não mais como um sistema paralelo da educação.

Aquele ano, então, foi um ano de *“arrumar a casa”* (COORDENADORA 1) para a nova equipe que assumia o NADH. Ainda em 2005 foi lançado ao setor um desafio de ressignificar o público alvo da Educação Especial para o próximo ano que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 1994, eram os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem, transtorno déficit de atenção e transtorno déficit de atenção e hiperatividade. Este desafio e preocupação foram registrados na fala da coordenadora 1, que compreendia no momento que a participação desses alunos na escola independia da sua condição de deficiência: *“entendi naquele momento que o público alvo da Educação Especial fazia parte da diversidade humana e, assim, o trabalho deveria contemplar a perspectiva desta diferença humana”* (COORDENADORA 1).

Assim, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, publicou a Orientação número 001/2005 especificando o público alvo da educação especial: alunos com deficiência (surdez, deficiência física, deficiência mental, deficiência visual e deficiência múltipla) e condutas típicas (manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam prejuízo no desenvolvimento e no relacionamento social, em graus que requerem respostas pedagógicas diferenciadas, que seu modo singular de aprendizagem exige). Desta forma, os alunos com dificuldades, distúrbios ou problemas de aprendizagem deixavam de ser público alvo da Educação Especial e, de antemão, o NADH já tinha outra problemática a ser resolvida: a ressignificação do público alvo a ser atendido pelo PBLEA.

No ano de 2006, de acordo com a coordenadora 1, o NADH, respeitando o que preconizava a Declaração de Salamanca de 1994, a LDBEN 9394/96, o Decreto nº 3.298/99, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001(b), o Parecer CNE/CBE nº 17/2001(a), bem como as demais orientações legais do MEC da época, definiu/orientou que seriam atendidos pelo Programa somente alunos com deficiências (física, mental, sensorial), TGD e AHS.

Sendo assim, em agosto de 2006 os alunos com dificuldades de aprendizagem, transtorno déficit de atenção e transtorno déficit de atenção e hiperatividade foram definitivamente desligados do Programa, o que criou um imenso alvoroço nas escolas. Os professores se perguntavam: se estes alunos não serão mais atendidos pela Educação Especial

quem então os atenderá, visto que têm necessidades e dificuldades específicas? O NADH, então, por ter como diretriz o respeito às diferenças humanas, independentemente do contexto, e mesmo sendo responsável pelo atendimento à diferença humana dos alunos público alvo da Educação Especial, no final de 2006 apresentou uma proposta de atendimento aos alunos que não correspondiam à clientela da Educação Especial. A proposta foi denominada ADA – Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem³⁴ e teve início em 2007.

Para toda esta reorganização e para a compreensão desta concepção de Educação Especial, o NADH empreendeu várias ações, ainda em 2006:

Consultoria da profissional que iniciou todo o trabalho da Educação Especial no município de Uberlândia, criando o PBLEA, oferecendo formação quinzenal por meio de discussão e avaliação das propostas de trabalho a serem desenvolvidas no decorrer do ano, culminando com a apresentação da Proposta de Educação Especial para o Município de Uberlândia. Lembrando que esta formação foi realizada em dois momentos: um para a equipe do NADH e outro para os professores das escolas. Paralelo à formação para ressignificação do trabalho, continuamos com a organização e aplicação de questionário para levantamento de dados da realidade da Educação Especial no município. Enquanto isso, orientei as coordenadoras de roteiro para prestarem assessoria ao trabalho das escolas que contavam com o atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial, e também a implantação do AEE na área da surdez em duas escolas, uma de 1ª a 4ª série e outra de 5ª a 8ª série. (COORDENADORA 1)

A fala da coordenadora 1 vem ao encontro do que estava sendo discutido em âmbito nacional acerca de propostas ressignificadas para a Educação Especial no século XXI. Todas as discussões internacionais e nacionais estavam voltadas para uma nova compreensão de escola e de atendimento ao público alvo da Educação Especial. A própria Constituição Federal de 1988 define, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos. Também estabelece que a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I), e ainda garante que é dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208). Posteriormente, a LDBEN de 1996 apontava todas essas diretrizes, em seus artigos 58, 59 e 60, que tratam da Educação Especial, assegurando a oferta do AEE.

Desde 2003 o MEC, através da SEESP que direcionava ações para a organização da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, através da implantação do “Programa

³⁴ O Projeto ADA aconteceu no período de 2007 a 2010. Para maiores detalhes sobre este trabalho consultar a dissertação “O Projeto de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem ‘ADA’ na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. O que sua história nos conta?” (LEMES, 2012).

Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, reuniu os dirigentes da Educação Especial de todas as Unidades de Federação e dos municípios polo para participarem, em Brasília, do I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa. Em 2004, cada município polo realizou um curso de formação de gestores e educadores em sua rede de ensino e outro para os municípios de sua área de abrangência. Em 2005 o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa contou também com a participação de dois representantes de cada secretaria estadual e municipal de educação. Este programa contou com várias ações de formação, inclusive com formação à distância para todo o país através de diferentes universidades brasileiras (BRASIL, 2005b).

Concomitantemente, com o início das discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (publicada em 2008) os sistemas de ensino começaram a se modificar para o entendimento de uma nova concepção de atendimento aos alunos com deficiência, englobando aspectos para a escola e para além dela que têm a ver com as parcerias que também precisam ser estabelecidas para um atendimento integral a estes alunos, que muitas vezes extrapola os muros da escola. De acordo com a coordenadora 1, estas ações para além da escola também foram empreendidas:

Realizamos reuniões com representantes de diferentes entidades/setores de nossa cidade: SETTRAN – Secretaria de Trânsito e Transporte, COMPOD – Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e SMDS – Secretaria de Desenvolvimento Social, para repasses do cadastramento e recadastramento do passe livre da pessoa com deficiência. (COORDENADORA 1)

Considerando o processo de ressignificação do público alvo da Educação Especial, bem como a organização do atendimento do Programa, respeitando as diretrizes nacionais, o PBLEA passa a ser denominado de AEE – Atendimento Educacional Especializado, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Direcionamos as nossas ações para ressignificar a dinâmica do atendimento do Ensino Alternativo para torná-lo AEE, como complementação pedagógica e também reestruturamos os instrumentais do Programa Ensino Alternativo (anamnese, diagnóstico, relatórios individuais de alunos, etc) junto aos pedagogos e inspetores das escolas. Ainda ampliando as parcerias, implantamos o Projeto com Pais em escolas acompanhadas pelo NADH, em parceria com a UFU – Instituto de Psicologia. Também passamos a participar de reuniões do CEPAE – Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial na UFU e de instituições e órgãos ligados à Educação Especial para eleição do Coordenador regional do Fórum

Mineiro e criar o Fórum Municipal de Educação Inclusiva. Iniciamos, também, a elaboração de projetos de formação continuada e aquisição de material didático – pedagógico junto ao FNDE, visto que o MEC estava aberto para todas as ações voltadas para a Educação Especial na implantação do AEE nas escolas. (COORDENADORA 1)

É importante destacar que o projeto de lei do PBLEA, criado em 1996, já não mais era seguido e nem a sua proposta de estruturação anterior continuava. Diante desta mudança e ressignificação do atendimento, a coordenadora 1, juntamente com a equipe do NADH e a inspetora do CEMEPE na época, encaminhou para a SME a proposta de criação da Assessoria da Educação Especial, vinculada a esta secretaria, assim como já existiam a Assessoria do Ensino Fundamental e a Assessoria da Educação Infantil, uma vez que a Educação Especial não é um simples projeto mas uma modalidade de ensino. Segundo a coordenadora 1, após encaminhar esta proposta *“não obtivemos nenhuma resposta sobre a criação da Assessoria da Educação Especial, visto a todas as mudanças que ocorriam e a necessidade de ter este setor assegurado de fato. E ainda ouvíamos muitas vezes que o NADH não era nada, pois na realidade ele não existia”*. Fica claro que, apesar da obrigatoriedade da oferta do atendimento e até mesmo a organização desses atendimentos nas escolas, o setor não tinha autonomia para tomar decisões pelo fato de a todo o momento precisar repassar tudo para a SME, sendo que deveria ser um braço dessa secretaria.

Em 2007 o NADH ampliou o atendimento, passando de 13 para 16 escolas contempladas com o AEE, visto que muitas instituições tinham matriculado alunos com deficiência. Este processo de implantação do AEE foi acontecendo ao longo dos anos, considerando o quantitativo de alunos com deficiência em cada instituição. Assim, como fruto de todo trabalho iniciado em 1990 e, ademais, diante de toda a ressignificação da Educação Especial, Uberlândia, em meados de 2007 passa a fazer parte dos 161 municípios polo do MEC, responsáveis pela ação de multiplicar o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, por meio do “Curso de formação de gestores e educadores”, sendo uma referência para 17 municípios de abrangência da região.

Apesar de todas essas mudanças que aconteceram em tão pouco tempo, de 2005 a 2007, em se tratando de desenvolver propostas no âmbito municipal, uma das dificuldades encontradas pela equipe na época foram as barreiras atitudinais. Há que de destacar que toda mudança gera desconforto e expõe as pessoas a novos desafios, o que pode gerar reações adversas. Assim, a coordenadora 1, ao ser questionada sobre quais as dificuldades enfrentadas para implantar as mudanças necessárias, foi taxativa:

As barreiras atitudinais por parte dos profissionais da escola em compreender a dimensão da Educação Especial, enquanto modalidade que complementa a escolarização e não a substitui, e também pelo desgaste em convencer quem estava nos órgãos e secretarias da administração municipal (máquina administrativa) sobre a nova concepção de educação escolar para as pessoas público alvo da Educação Especial, posso dizer que foi a maior dificuldade para implantar as mudanças necessárias na época. Outro fator importante desencadeador dessas dificuldades é a falta de conhecimento dos profissionais. Foi difícil desenvolver um trabalho na perspectivado AEE deixando de lado o caráter e as ações de “reforço escolar”. Neste momento tivemos que investir na formação continuada e exigir a formação, em nível de especialização, na área. (COORDENADORA 1)

Toda atuação no campo da educação, ainda mais em se tratado do trabalho junto aos alunos com deficiência, ainda é permeada de muitos estigmas e compreensões errôneas, bem como dificuldades cotidianas. Cortesão (2006), ao utilizar a metáfora do arco-íris e do fio da navalha para falar da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, possibilita-nos uma excelente reflexão. O arco-íris representa a simplicidade na complexidade, porque mesmo diante da tempestuosidade da chuva o sol surge e a combinação complexa das cores que representa o arco-íris, aos nossos olhos, parece ser algo tão belo e ao mesmo tempo simples. Assim, somos nós diante da simplicidade do ser que está a nossa frente, mas que é tão complexo pelo simples fato de ser um ser humano.

Ainda para Cortesão (2006), o fio da navalha representa as dificuldades encontradas neste processo de luta por uma escola diferente e aberta às diferenças, bem como os riscos ao serem tomadas determinadas decisões neste percurso, que ora podem nos levar para um lado e ora para outro, podemos estar, em alguns momentos, contra o sistema e em outros, a favor do sistema. Há como fugir de tamanha complexidade?

A metáfora do arco-íris e do fio da navalha descrita nos parágrafos acima fica explícita, na fala da coordenadora 1 quando é questionada sobre as dificuldades encontradas para a implantar as mudanças necessárias para a organização do AEE. Uma dessas dificuldades então, conforme a sua fala anterior, estava no modo como as pessoas agiam e entendiam as mudanças implantadas, denominada pela coordenadora de “*barreiras atitudinais*”.

O PAEE 04 também apontou que as suas dificuldades estavam mais voltadas para a necessidade de mudança atitudinal das pessoas. Segundo PAEE 04 “*todos os dias surge um problema novo e desafiante, sou criativa, corro atrás e busco alternativas diversas. Porém, o maior desafio é lidar com o preconceito*”. As marcas que ainda encontramos nas escolas são voltadas para atitudes preconceituosas, seja para com o aluno com deficiência, como para com

o negro, para com o pobre, dentre outros. Infelizmente, a construção cultural de que há um padrão de “normalidade” e/ou de “superioridade” sobrepõe, em muitos momentos, o direito à igualdade de condições prescrita pela Constituição Federal.

Para Pinheiro (2011) a discussão sobre o preconceito inicia-se por se tratar de um pensar negativo sobre o outro sem ao menos o conhecer, o que é mais sério é que esse pensar se generaliza e aos poucos é organizado em categorias. Por exemplo, a categoria das pessoas com deficiência, a categoria dos negros, a categoria dos pobres, etc. Muitas vezes a aversão em relação a uma pessoa está relacionada à categoria a que ela pertence. Isto é um equívoco sério, pois ao se tratar de ser humano é preciso conhecê-lo de fato. Desta forma, o preconceito em relação aos alunos com deficiência na escola é real, não há como negar, mas é só através da convivência que é possível uma relação de conhecimento e reconhecimento das diferenças que são inerentes a qualquer pessoa.

Outro fator destacado na fala da coordenadora 1, que pode dificultar o trabalho junto aos alunos com deficiência, tem a ver com a falta de conhecimento por parte de alguns profissionais, seja em desenvolver o AEE ou em como receber ou, até mesmo, em como trabalhar com estes alunos no contexto de sala de aula. Muitas vezes esta falta de conhecimento leva a intervenções excludentes e carregadas de estereótipos, uma vez que é preciso conviver para conhecer. Para a coordenadora 1 não tinha outro caminho a não ser rever os paradigmas e investir na formação continuada dos profissionais que precisavam sair da “zona de conforto”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, foi um marco histórico, uma vez que as discussões no país acerca da inclusão das pessoas com deficiência já existiam. Nesta nova política fica claro que para atuar na educação especial, “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” de atuação, no caso o AEE (BRASIL, 2008, p.11).

Assim, em 2008, o NADH com intuito de normatizar o atendimento passa a utilizar com mais rigor a Instrução Normativa Municipal reelaborada neste ano, contando com a participação de inspetores e de representantes das escolas, em substituição à Instrução de 2002, que regulamentava e dispunha sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – MG. Segundo relato da coordenadora 1, para as modificações deste documento os profissionais se reuniram nas escolas para sugerir mudanças e/ou acréscimos, e no CEMEPE aconteciam as reuniões com um representante de cada escola para a reformulação e construção da Instrução Normativa 001/2011. A sua última publicação

no Diário Oficial do Município foi em 20 de maio de 2011, Instrução que está em vigor atualmente. Por ser um documento que norteia todas as diretrizes do AEE, de tempos em tempos é reorganizado devido a necessidade de cada época, não deixando de respeitar as diretrizes legais em vigor.

Ainda em 2008, o setor assegurou a atuação do cuidador, profissional responsável pela troca, ida ao banheiro, higienização e alimentação dos alunos com locomoção reduzida. Como não há este cargo no município, a coordenadora 1 conseguiu junto à SME que este trabalho fosse desenvolvido por ASG – Auxiliar de Serviços Gerais e Educador Infantil, que recebem 02 horas extras diárias, além de formação para realizarem este trabalho. É importante frisar que, anteriormente, estas crianças dependiam da “boa vontade” de alguém que pudesse levá-las ao banheiro, ou trocá-las, ou alimentá-las, sendo cada dia uma pessoa, o que de certa forma expunha o aluno, ou então era a mãe que ia à escola para realizar este trabalho.

Mesmo com esta organização “interna” para atender a estas necessidades específicas dos alunos, fisiológicas e de alimentação, é importante deixar claro que esse serviço estava sendo realizado por pessoas que não são formadas/preparadas para fazê-lo. A SME deveria ter criado este cargo para ser assumido por profissionais formados e especializados, uma vez que levar o aluno ao banheiro, trocar fraldas ou sonda (no caso de alunos que a tenham), e a alimentação, que nem sempre é algo simples (existem alunos com dificuldades de deglutição ou que se alimentam por sonda), é um serviço específico, especializado, que requer cuidado e rigor. Mais uma vez estes alunos estão sendo atendidos, nesta especificidade, por pessoas que têm “boa vontade” e querem ajudar ou por pessoas que, simplesmente, querem ganhar um dinheiro a mais, visto que recebem 2 horas extras para atuarem neste trabalho.

Não há registros de problemas que possam ter ocorrido na atuação destes cuidadores, a não ser o fato de sabermos que muitos deles deixaram de atuar devido às dificuldades do trabalho, seja por não conseguirem, às vezes, fazer o que é necessário, ou até mesmo pela aceitação desta diferença humana que exige tantos cuidados. Eles reclamam de dor nas costas e/ou nos braços (por falta de técnica). Algumas mães têm que ir a escola quando o profissional falta porque não tem outra pessoa para fazê-lo, enfim, uma estrutura ainda frágil (dados repassados pelo setor – NADH). Esse, então, é um risco que a SME e a Educação Especial está correndo, pois este trabalho deveria ser realizado em parceria incondicional com a Secretaria de Saúde.

Fazendo uma relação com os documentos norteadores para a Educação Especial, em específico, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto Federal nº 7611 de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial, logo nos primeiros

artigos a Instrução Normativa 001/2011, que dá as diretrizes para a Educação Especial nas escolas da rede municipal de Uberlândia, fica claro que o AEE é parte integrante da Educação Básica e apresenta a clientela deste atendimento.

Art. 2º A Educação Especial tem por finalidade promover e garantir a educação de crianças, jovens e adultos por meio do Atendimento Educacional Especializado - AEE com atenção para a diferença humana.

Parágrafo único. O Atendimento Educacional Especializado – AEE é parte integrante da educação básica.

Art. 3º Considera-se público-alvo da Educação Especial:

I – alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – alunos com transtornos globais do desenvolvimento – TGD: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – alunos com altas habilidades/superdotação-AHS: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade). (SME/NADH, 2011)

Constatamos então, que o AEE é tratado como um dos serviços da Educação Especial e que os alunos atendidos correspondem ao público alvo definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Ainda em consonância com os documentos nacionais orientadores, e em específico o Decreto 7.611 de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, o atendimento é complementar e/ou suplementar ao ensino ministrado na sala regular e deve ser ofertado na sala de recurso multifuncional.

A Instrução Normativa 001/2011 do município, ao tratar dos profissionais que irão atuar no AEE, também segue as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao exigir que o profissional tenha licenciatura plena na área de atuação, cujos currículos contemplem no mínimo 210 (duzentas e dez) horas de disciplinas específicas relacionadas à Educação Especial, reconhecidas pelo MEC, ou Pós-Graduação em Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado ou Psicopedagogia reconhecidos pelo MEC.

Outro ponto importante a ser destacado é que a Instrução define o quantitativo de atendimentos aos alunos no contraturno, embora não haja nenhuma orientação neste sentido em nível nacional, pois é responsabilidade de cada município organizar estes atendimentos de

acordo com a sua realidade, conforme inciso III do artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009: “III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais”. No caso de Uberlândia, a Instrução Normativa prevê um quantitativo de 04 atendimentos semanais, entre os atendimentos pedagógicos, de arteterapia e de psicomotricidade, tendo flexibilidade de ampliar ou não, considerando as observações feitas pela equipe pedagógica e o PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do aluno.

Art. 10. A oferta do AEE será realizada, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular da rede municipal de ensino, podendo também ser realizada em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º A oferta do AEE ocorrerá no turno inverso ao da escolarização do aluno e no mesmo turno nas escolas que ofereçam apenas um turno de funcionamento.

§ 2º A distribuição dos alunos com deficiência, TGD e AHS nas salas de aula deverá ser equitativa em todas as turmas e anos, podendo essa distribuição ser alterada mediante o grau de deficiência do aluno.

§ 3º A carga horária semanal do aluno no AEE será distribuída em módulos de 50 (cinquenta) minutos, não excedendo a 04 (quatro) módulos semanais, exceto em caso de alunos com surdez, cegueira e TGD, que ocorrerá de acordo com suas necessidades, incluídas as áreas pedagógicas, de psicomotricidade e arteterapia, pensamento, percepção, memória e linguagem, LIBRAS, Braille e Soroban, quando necessário, observando o seguinte:

I – a carga horária semanal de cada aluno no AEE, bem como a forma de seu atendimento, individual ou em grupo, serão definidas pela equipe pedagógica do AEE, em consonância com seu Plano de Desenvolvimento Individual – PDI. (SME/NADH, 2011)

A Instrução Normativa 001/2011 fala do PDI e/ou plano de AEE, que é uma das atribuições do professor de AEE, de acordo também, com a Resolução nº 4 de 2009, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que em seu artigo 13, inciso II apresenta que é responsabilidade do professor “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade”. Verificamos, então, que legalmente o município tem seguido as orientações/diretrizes nacionais no que tange à organização do atendimento enquanto um serviço da Educação Especial.

Os anos de 2009 a 2012 foram uma continuidade de todo o processo já implantado e ações voltadas para a perspectiva inclusiva, que iam desde cursos ofertados aos profissionais do AEE, para os professores da classe comum, bem como a implantação das SRM, a aquisição de materiais/recursos de Tecnologia Assistiva – TA, dentre outros. Várias destas ações ao longo destes três anos foram pontuadas na fala da coordenadora 1, ao abordar seu trabalho e as ressignificações necessárias para a implantação do AEE.

Vamos lá! Bem, brevemente vou tentar relembrar das principais ações nos anos de 2009 a 2012. Em 2009: pesquisa sobre os termos técnicos do conteúdo de história para a criação de sinais em Libras para os termos que não tinham sinal; reorganização dos atendimentos na zona rural que passam a contar com sala de AEE; retomada do trabalho sistemático junto aos pedagogos do AEE com enfoque nas suas funções junto ao atendimento; contratação de consultoria de empresas especializadas para avaliação e confecção de cadeiras adaptadas aos alunos que necessitassem; o projeto ADA que iniciou em 2007 teve seu nome mudado passando de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem para Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem, com o enfoque nas diferenças humanas; sensibilização para formação de “construção de práticas inclusivas no contexto da escola comum”, oferecendo cursos nas próprias escolas; em parceria com o CEMEPE também no ano de 2009, com intuito de formar e informar na concepção do atendimento a diferença humana na escola comum, o NADH ministrou curso para os pedagogos da rede e também para os gestores da rede; indicação junto ao Núcleo de estatística da SME e orientações para as escolas contempladas com o programa escola acessível por meio do programa dinheiro direto na escola-PDDE e de escolas a serem contempladas com o programa de implantação das SRM; aquisição de materiais pedagógicos; participação na elaboração do PAR – Plano de Ação Articulado; participação como membro do Conselho Municipal de Educação. Em 2010, as mesmas coisas e um grupo de 20 professores receberam formação à distância do curso de especialização em AEE pela UFC – Universidade Federal do Ceará, participaram do curso as coordenadoras de roteiro do setor e as demais vagas foram sorteadas entre os profissionais que desejavam fazer a formação; fizemos também algumas visitas aos municípios de abrangência do polo para orientações do trabalho e implantação das salas em 2011 nestes municípios. Em 2011 a Instrução Normativa foi mais uma vez reformulada e tivemos a instrução 001/2011 que contou com ampla participação dos profissionais da escola durante o debate e reconstrução. Neste mesmo ano confeccionamos um diário para o AEE, juntamente com a inspetora do CEMEPE, pois o diário usado era o da classe comum e o professor do AEE tinha que adaptar, o que não ficava bom. E outras ações foram desenvolvidas: participação de profissionais do NADH em curso de TA em Porto Alegre e, posterior, multiplicação para os professores do AEE; retomada das reuniões de orientação aos gestores/diretores das escolas para “gasto” da verba da escola acessível; participação no seminário do programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade em Brasília; acompanhamento da implantação das novas SRM enviadas pelo MEC para a Educação Infantil. No ano de 2012 foi dada continuidade a todas as ações anteriores apresentadas e, por se tratar de um ano político, não tínhamos muito o que fazer a não ser manter tudo o que já

havíamos conseguido. Ah, o interessante neste ano é que elaboramos um documento tratando do assessoramento do AEE à classe comum que é uma das atribuições do professor do AEE, porque este atendimento deve extrapolar a SRM e ir onde o aluno está. (COORDENADORA 1)

Neste longo trecho em entrevista realizada com a coordenadora 1, foi possível constatar que as ações realizadas pela Educação Especial do município de Uberlândia estavam em consonância com as diretrizes dos documentos que orientam o AEE, lembrando que este tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos e estratégias que eliminem as barreiras para a participação plena do aluno. E, para além das ações pedagógicas, o NADH também buscava articular, administrativamente, para que a perspectiva da Educação Inclusiva extrapolasse o viés do AEE.

No final de 2012, com a eleição para prefeito no município, o NADH já se preparava para as mudanças que com certeza poderiam acontecer, afinal a equipe em questão estava à frente deste trabalho havia oito anos, e como a equipe era composta por profissionais cedidos da escola, não sendo uma equipe fixa, as mudanças eram inevitáveis. Assim, em 2013 uma nova coordenação assumiu o NADH a convite da gestão atual, sendo que um ponto interessante é que a profissional já fazia parte da equipe anterior como coordenadora de roteiro. Consideramos que o fato da pessoa que assumiu o NADH ter feito parte do período anterior poderia contribuir para a evolução do trabalho implantado até aquele momento, porém, mesmo que uma pessoa que participou da equipe anterior esteja hoje na coordenação do NADH, a mudança político partidária neste período aconteceu, o que sabemos que em muitos momentos pode gerar a descontinuidade do trabalho ou até mesmo as mudanças de concepção em relação a este mesmo trabalho, dependendo da visão de quem gesta.

A coordenadora 2, ao ser questionada sobre como analisa os resultados obtidos pelo AEE no período de 2005 a 2012, apresentou a seguinte resposta:

É possível perceber que em 8 anos implementamos todos os fundamentos e concepções do NADH, e no final do ano de 2012 é possível visualizar toda essa estrutura e funcionamento. Em 2012 houve um aumento de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial nas escolas municipais, portanto de 13 escolas de Ensino Fundamental em 2005 passaram para 49 escolas em 2012. Na sequência muitos benefícios foram recebidos do MEC como, por exemplo, 75 Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, verbas para tornar 26 escolas acessíveis. Nesse mesmo período, de 2005 a 2012, Uberlândia se torna Polo do Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade dentre os 161 municípios-polo que atuam como multiplicadores para 4.646 municípios da área de abrangência. Importante observar que participam desse Programa os dirigentes estaduais e municipais da educação,

portanto o NADH ficou responsável por realizar 5 seminários para gestores e educadores desses 17 municípios de abrangências da região e por fomentar a Educação Inclusiva. Enfim, como eu analiso a estrutura e funcionamento do NADH? Bom, atualmente, o setor ainda tem base e fundamento nos 8 anos de trabalho realizado entre 2005 e 2012. (COORDENADORA 2)

Percebemos que nas colocações da coordenadora 2 há indícios de intenção/desejo de continuidade dos processos desenvolvidos. É claro que ao assumir a coordenação do NADH encontrou algumas dificuldades que precisam ser consideradas: *“tive dificuldades para compor a equipe do NADH, e ajustes com os membros da equipe nova encaminhados pela SME para compor o núcleo e que não foram convidadas por mim”*. Nesta fala detectamos o quanto as mudanças políticas requerem ajustes, pois a coordenadora 2 deixou claro que não compôs a sua equipe sem interferências, uma vez foram encaminhados membros que precisaram ser encaixados no setor por serem indicações da SME, mesmo sem o conhecimento da nova coordenadora. Ressaltamos que a composição de uma equipe precisa ser realizada pela pessoa que a coordena e não pelo desejo de alguém “de fora” ou por uma ordem “de cima para baixo”, fator histórico e autoritário vivenciado com frequência, pois esta equipe precisa estar em consonância, principalmente em suas concepções e paradigmas para dar continuidade ao trabalho já implantado.

Diante das dificuldades, suas primeiras ações estiveram voltadas para a composição da equipe e a organização dos cursos de formação continuada (cursos que, segundo a Instrução Normativa, deveriam acontecer, primordialmente, para os profissionais da Educação Especial pelo menos uma vez ao mês) ofertados para profissionais do AEE e comunidade escolar no CEMEPE.

Organizar a equipe do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas-NADH, núcleo responsável pela organização e implementação do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino. Organização de cursos para formação continuada e contínua dos profissionais que atuam no AEE e comunidade escolar. (COORDENADORA 2)

Ao longo de dois anos de atuação, a coordenadora 2, durante a entrevista destacou o desejo de continuidade do processo que estava sendo realizado nos 8 anos anteriores, avaliando que este período foi intenso e ampliou o atendimento. Neste sentido, embora haja pouco tempo de atuação da nova coordenação, podemos inferir que não houve mudanças na

organização do AEE, até porque as orientações legais empreendidas continuam as mesmas e os desafios também.

Não houve mudanças, como disse seguimos os mesmos, bem, os mesmos princípios do NADH onde parte da necessidade de garantir o acesso e a permanência do aluno na escola regular, por meio da complementação pedagógica do processo ensino-aprendizagem. Assim, o setor continua tendo como meta a efetivação de uma política de Educação Especial fundamentada na proposta de uma educação que reconhece a diversidade e valoriza a diferença humana. (COORDENADORA 2)

Desta forma, retomando que em 2005 a rede municipal contava com o atendimento em 13 escolas com 888 alunos (dentre esses alunos, além dos com deficiência, atendia também os com dificuldades de aprendizagem, transtorno déficit de atenção e transtorno déficit de atenção e hiperatividade) e que embora tenha acontecido o desligamento dos alunos que não eram público da Educação Especial, reduzindo o quantitativo de alunos no ano de 2006, devido à ampliação/implantação do AEE, bem como a sua ressignificação, ainda houve um aumento significativo de alunos matriculados nas escolas ao longo desses anos recebendo o AEE, fato representado na fala da coordenadora 2.

Atualmente a rede municipal de ensino atende em média 250 alunos de Educação Infantil e das 64 EMEIs – Escola Municipal de Educação Infantil, 56 têm o AEE. Atualmente, a rede municipal de ensino atende em média 1250 alunos público alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental e todas as 52 escolas de Ensino Fundamental possuem o AEE. Acreditamos que o município congrega com a Política Nacional e ainda propõe ações como a Lei Municipal nº11444, Rede Pelo Direito de Ensinar e Aprender, que defende as crianças, jovens e adultos que estão em risco e tendo negado seu direito de aprender e ter acesso à escolarização com qualidade referenciada socialmente. (COORDENADORA 2)

Percebemos, na fala da coordenadora 2, que o município de Uberlândia tem realizado um trabalho respeitando todos os aparatos legais e ampliando a visão de inclusão, implantando a Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender na escola pública, através da Lei Municipal nº 11.444, de 24 de julho de 2013. Esta rede tem como objetivos: fomentar a articulação e cooperação de diferentes instituições para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos de todos os alunos; propiciar trocas de experiências entre os diferentes

setores³⁵ em que a cidade foi organizada; contribuir para a superação da fragmentação e a ausência de cooperação entre os diferentes poderes do Estado e os órgãos autônomos por meio do trabalho em rede; ampliar as possibilidades de construção coletiva; favorecer a interlocução entre as unidades escolares; dentre outros.

Art. 2º A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente. (SME, 2013)

Ao longo de toda a contextualização realizada sobre a história da Educação Especial no município de Uberlândia foi possível constatar que este tem realizado, na medida do possível, o que a lei prescreve. Porém, as dificuldades enfrentadas ao longo desses anos para a realização do trabalho foram muitas. Por isso, é interessante registrar os olhares das coordenadoras 1 e 2 sobre a Educação Especial no município ao longo desses anos e as maiores dificuldades e barreiras durante todo esse processo.

Nas falas da coordenadora 1 verificamos o quanto é difícil a descontinuidade do trabalho realizado nos municípios, seja em Uberlândia ou em qualquer lugar do país, diante das mudanças políticas, como se depois que muda-se as coordenações não se pode deixar exposto nada do que foi feito e/ou não foi feito. Esse entrave na atuação das equipes de frente compromete diretamente o trabalho na escola. Ao mesmo tempo, podemos ver que mesmo diante destas dificuldades a coordenadora 1 afirmou que buscou as informações e procurou estabelecer o espaço da Educação Especial no município, se respaldando nas políticas educacionais voltadas para a perspectiva inclusiva.

Esse respaldo nas políticas educacionais apresentadas e elaboradas a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, bem como o entendimento do poder público de que é direito das pessoas público alvo da Educação Especial estar na escola regular e contar com o AEE, se confirma na fala da coordenadora 2 ao afirmar que o município continua ofertando este atendimento e ampliando a compreensão do que seja a inclusão.

³⁵ A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender foi organizada tendo como base os diferentes setores territoriais de Uberlândia e as instituições vinculadas aos aspectos educacionais presentes nesses setores. A rede conta com cinco pontos, contemplando os setores da zona urbana e rural: central, leste, oeste, norte e sul. Lembrando que a escolha das escolas para esta pesquisa foi feita diante da organização desses setores.

Ao mesmo tempo, completando essa ideia de continuidade do trabalho que a todo o momento a coordenadora 2 apresentou em suas falas, a fala da coordenadora 1 em relação aos 8 anos em que esteve à frente da Educação Especial no município, representa em muitos momentos o sentimento de diferentes gestores em todo o país.

Eu gostaria de dizer que infelizmente há uma descontinuidade das políticas públicas porque eles associam as pessoas ao aspecto político e não as suas propostas e os trabalhos que elas abraçam. Eu sinto que resgatei e que lutei muito, que deixei até a minha família de lado, pois quantas vezes eu fiquei até à noite para retomar as propostas segundo as políticas do MEC, fazia visitas às escolas e nem ia almoçar em casa. Eu falava: gente o bonde da história tá passando, ou a gente sobe ou a gente vai ficar, o que vocês querem? Aí eu falava que o que fizeram até agora foi ótimo, mas nós precisamos fazer melhor, porque o que estávamos fazendo não comportava mais. Assim, eu vejo que quem está na coordenação agora também precisa ressignificar porque o que eu fiz na época também não comporta mais, já é outro tempo, tudo é muito relativo, é muito efêmero, então, tem que fazer leitura do contexto e o que aquele momento estava pedindo e não o que eu quero porque é para mim é meu projeto, não, é o que aquele momento tá pedindo, então, eu pensava muito nisso. Então, quando eu chamei as pessoas para trabalharem comigo eu não olhei partido político e fui questionada por isso “você vai chamar fulano”, e eu dizia que chamava pela competência. O que fica às vezes é o sentimento de que a política partidária sobrepõe a política educacional em prol do ser humano e dessa diferença, e o discurso fica diferente da prática. (COORDENADORA 1)

Enfim, diante destas questões, Nóvoa (2009, p. 27) afirma que “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”. Há, então, necessidade urgente da mudança, mas que muitas vezes não se consegue definir que rumo tomar. Contudo, é preciso deixar claro que o município de Uberlândia tem buscando um atendimento para os alunos com deficiência e uma organização escolar voltada para a perspectiva da inclusão, conforme os relatos apresentados.

Para isso, há que se ter um olhar para além do papel, transcendendo o que a lei e/ou o documento estabelece. Neste lugar, seja na escola ou em outro lugar, em que “manda quem pode e obedece quem tem juízo”, infelizmente, os mais “fracos” sempre saem perdendo e coadunando/contribuindo para que as forças de poder continuem vigorando como se todos estivessem a favor das coisas que acontecem. Assim, a luta da Educação Especial e das pessoas com deficiência é um eterno caminhar.

“É preferível ser amado ou temido?” [...] O que faz o poder é dominar as tendências existentes em cada indivíduo. [...] A soberania não é tudo. As próprias pessoas trabalham para que o governo sobre as suas vidas se realize. E nem sempre são coagidas. Como disse Foucault (1995a:244), “o poder só se exerce sobre *sujeitos livres*”. (BERINO, 2007, p.65)

Quando Berino (2007) apresenta a questão “É preferível ser amado ou temido?”, coloca em voga o que significa estar no poder e que as decisões tomadas podem levar a algum desses dois caminhos. A trajetória da Educação Especial e a gestão da mesma passaram por altos e baixos no país e no município de Uberlândia, porque para além da oferta deste atendimento há que se pensar, em primeiro lugar, para quem está sendo ofertado este serviço, que é muito mais do que a simples organização legal, administrativa e estrutural. “As próprias pessoas trabalham para que o governo sobre as suas vidas se realize” (BERINO, 2007, p.65), fator preponderante que representa o porquê das diferentes lutas em prol dos excluídos, dentre eles as pessoas com deficiência. Desta forma, as escolas municipais de Uberlândia não estão fazendo um favor a essas pessoas, mas cumprindo, no contexto da escola, o mínimo que lhes é de direito.

Portanto, no município de Uberlândia as questões políticas não poderiam ser diferentes de como acontece em todo o país, porém há um diferencial que é importante destacar: pelo fato de o município ao longo destes 10 anos, ter se respaldado, seja legalmente, ou seja, pela construção identitária do grupo da Educação Especial, independentemente de quem está à frente do NADH, podemos perceber que está acontecendo uma “certa” continuidade no processo empreendido desde 2005. Dizemos “certa”, em destaque, porque ainda não podemos descrever e/ou analisar, pontualmente, como está se dando essa continuidade pelo fato de serem apenas dois anos que a nova equipe está coordenando o setor.

Outro fator a ser destacado é em relação à falta de registros sobre a história da Educação Especial no município. Não há um banco de dados preciso à disposição das pessoas que queiram se inteirar desta história. O que se encontra sobre o trabalho é, principalmente, resultado de pesquisas realizadas, bem como artigos publicados.

Com o intuito de representar o que está acontecendo com a oferta da Educação Especial nas escolas, é extremamente relevante, depois de toda esta contextualização histórica, ouvir os atores que protagonizam todas essas ações: os professores. Desta forma, apresentaremos na próxima categoria de análise a visão dos professores, do AEE e da sala/classe comum, sobre o AEE e o NADH, bem como o trabalho realizado junto aos alunos

público alvo da Educação Especial, apresentando uma análise das falas dos professores a partir dos documentos orientadores para a oferta do AEE nas escolas regulares.

4.2 A visão dos professores do AEE e da sala/classe comum sobre o AEE e o NADH

Ao iniciarmos esta categoria precisamos retomar ao que é o AEE e como deve ser a organização desse atendimento. Assim, lembrando, o AEE é um dos serviços da Educação Especial, ofertado, preferencialmente, na escola regular ao grupo de alunos definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, alunos com deficiências, TGD e AHS. Segundo, ainda, à Política de Educação Especial, aos documentos nacionais orientadores, e em específico ao decreto federal 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, este atendimento em termos de organização e oferta deve ser complementar e/ou suplementar ao ensino ministrado na sala regular e não substitutivo.

Quando os documentos orientadores da Educação Especial afirmam que o AEE é complementar e/ou suplementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula estão assegurando que sejam ofertados neste espaço os conhecimentos necessários ao desenvolvimento dos alunos, que não são trabalhados em sala de aula comum. Por exemplo, a um aluno com surdez no AEE será trabalhado a Libras e o português escrito, ao aluno com cegueira, o Braille, ao aluno com surdez, a suplementação dos conteúdos que são centro de interesse desses alunos e assim por diante. Desta forma, não há como pensar no AEE como um apêndice da escola, pois o aluno não é só do AEE ou só da escola, mas necessita desses diferentes espaços para ter assegurada a qualidade de sua educação.

A categoria anterior revelou a trajetória de construção e reconstrução da Educação Especial nas escolas municipais de Uberlândia, evolução que buscou respeitar e seguir todas as orientações e diretrizes atuais que tratam da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Dando continuidade à análise de dados, com o intuito de ampliar o olhar para além da análise dos documentos e da visão de quem gestou a Educação Especial, oito professores foram ouvidos quanto à sua visão sobre o AEE e o NADH, bem como ao olhar sobre a educação ofertada nas escolas no que diz respeito à inclusão, sendo que 4 destes professores atuam no AEE e 4 na classe comum.

Por meio de questionários aplicados aos professores, um para os do AEE (PAEE) e outro para os da classe comum (PCC), todos os professores ao responderem sobre o que é o AEE, revelaram uma compreensão do que seja este atendimento, ao marcarem no instrumento de coleta de dados (APÊNDICES 1 e 2) a opção Serviço da Educação Especial que oferece

atendimento complementar e/ou suplementar ao da sala comum. Neste sentido, constatamos que há um entendimento do que seja, ou deve ser o AEE, no contexto da escola, tanto dos PAEE como dos PCC. Este fator é interessante, uma vez que por várias décadas houve uma concepção equivocada do que deveria ser a Educação Especial que é uma modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, não sendo um apêndice da escola e/ou substitutiva ao trabalho realizado em sala de aula.

Justamente pelo fato do AEE ser complementar e/ou suplementar ao trabalho ministrado na sala/classe comum, os professores do AEE foram questionados sobre o porquê de muitas vezes realizarem práticas de apoio e reforço, bem como qual a compreensão que têm de complementar e/ou suplementar. Os PAEE 2 e 4 disseram que realizam prática de apoio e reforço *“para auxiliar o professor regente”* (PAEE 4) que *“não atendem às necessidades dos alunos”* (PAEE 2). Estes professores demonstraram em suas respostas que têm realizado prática de apoio e reforço devido à necessidade de ajudar os alunos a terem acesso aos conhecimentos/conteúdos trabalhados em sala de aula, o que é um equívoco, pois é responsabilidade do AEE adequar os materiais para a sala/classe comum, mas não trabalhar estes conteúdos. Em suas respostas estes professores parecem ter compreensão do que o AEE deve realizar junto aos alunos, mas que devido ao trabalho realizado pelo professor da sala/classe comum fazem também um trabalho de apoio e reforço.

Quando os PAEE 2 e 4 foram questionados sobre o que é complementar e/ou suplementar, apresentaram uma certa confusão em suas respostas. O PAEE 2 disse que *“complementar é complementar, e que suplementar é suprir as necessidades”*; o PAEE 4 falou que *“complementar é complementar o trabalho dando apoio, e suplementar é tentar acrescentar algo e suprir as necessidades”*. Podemos observar que há uma confusão e falta de compreensão, pois dizem que o complementar é apoio, contradizendo o que responderam na pergunta anterior. O AEE realiza, então, um trabalho complementar e/ou suplementar ao desenvolvido em sala de aula comum/regular, oferecendo os aparatos necessários (Libras, Braille, TA, dentre outros) para que o aluno tenha acesso aos conteúdos ministrados neste contexto, mas articulado, é claro, com a proposta pedagógica da escola. No que diz respeito à suplementação, esta vai para além, ou seja, está relacionada aos alunos com AHS – altas habilidades e superdotação. Segundo o Decreto Federal 7611 de 2011, complementar está relacionado aos alunos com deficiência e TGD e suplementar, aos alunos com AHS.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011)

Os PAEE 1 e 3 afirmaram que não realizam reforço, mas sim apoio, o que está diretamente relacionado com inciso I do parágrafo 1º do Decreto Federal 7611 de 2011, que apresenta que os alunos do AEE precisam de apoio permanente. Quanto à compreensão do que seja complementar e/ou suplementar, quanto ao complementar os professores demonstraram compreensão dizendo que “*o AEE precisa trabalhar com estratégias e recursos diferenciados*” (PAEE 1) e “*respeitando as potencialidades dos alunos complementando o que é necessário*” (PAEE 3). Quanto ao suplementar elas não emitiram opinião, o que pode demonstrar que não compreendem este conceito de acordo com as orientações legais.

Os demais questionamentos feitos aos professores se convergiram ao atendimento do AEE em si (quantitativo de alunos e atendimentos) e à assessoria do AEE à classe comum. Ao serem questionados sobre o horário do AEE todos os professores responderam no contra turno, isto é, no turno inverso ao da sala comum. As escolas da rede municipal têm seguido as diretrizes para a oferta do AEE quanto ao horário do atendimento que deve acontecer no contra turno, fato que ficou explícito nas respostas dadas pelos professores. Este fator é relevante uma vez que o atendimento é complementar e/ou-suplementar e não substitutivo ao trabalho desenvolvido na classe comum, além de ser realizada a matrícula complementar e/ou segunda matrícula do aluno. A segunda matrícula feita no sistema, correlacionada com o censo escolar, computa o aluno duas vezes, por estar matriculado no ensino regular e no AEE, o que tem impacto nas verbas e recursos a serem encaminhados para a SME e, consequentemente, para as escolas.

Em relação ao quantitativo de atendimento ofertado, o PAEE 01 e o PAEE 02 disseram que são dois, o PAEE 03 disse que são três e o PAEE 04 disse que são quatro, lembrando que eles são distribuídos entre o atendimento pedagógico, arteterapia e psicomotricidade conforme a Instrução Normativa 001/2011 do município. Percebemos que não há um padrão de quantitativo de atendimentos, pois esta definição fica a cargo dos professores a partir da análise do caso e da elaboração do plano de AEE e/ou PDI. Assim

também, a Instrução Normativa 001/2011 do município de Uberlândia, em seu artigo 10, destaca que fica sob responsabilidade do professor do AEE definir a carga horário do aluno.

Também na Instrução Normativa 001/2011, em seu artigo 10, 4º parágrafo, estabelece que o atendimento aos alunos “será realizado de terça a sexta-feira, ficando a segunda-feira reservada para planejamento e estudo dos profissionais, para os quais deverão apresentar disponibilidade”. Percebemos que é previsto um dia na semana para planejamento e/ou formação dos professores, considerando a necessidade de formação continuada. Este aspecto será tratado na próxima categoria de análise.

Ainda é interessante destacar que esta mesma instrução define o quantitativo de alunos por turma que o professor do AEE atenderá, considerando que este atendimento é mais individualizado ou em pequenos grupos. Assim, no artigo 18, inciso II diz que “do 1º ao 5º ano: um professor para cada grupo de oito a doze alunos”, sendo estes alunos de qualquer deficiência.

Para os professores de AEE as dificuldades em sua atuação vão desde o trabalho junto aos alunos, no que tange ao atendimento e ao assessoramento à classe comum, até à disponibilização e funcionamento dos recursos de acessibilidade. As falas representam estes aspectos, apontando o olhar e os problemas que são enfrentados, considerando também a realidade de cada escola.

Neste sentido, o PAEE 03 afirma que *“atuamos com diversas deficiências, e às vezes algumas desconhecidas, necessitando de estudo e atuação ao mesmo tempo, o que pode desencadear dificuldades tanto na prática como no resultado com o aluno”*. Esta fala representa as modificações da política da Educação Especial que, anteriormente, contava com salas de recursos específicas para o atendimento de cada área, visto que havia professores formados para atuarem apenas com os alunos com surdez, assim como nas demais áreas. Com a nova Política Nacional de Educação Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, pelo fato de o foco não ser na deficiência, mas nas possibilidades e potencialidades, as salas de AEE e/ou SRM atendem a todos os alunos, independentemente do tipo de deficiência. Daí a necessidade de constante e permanente formação dos professores. Desta forma, o Decreto nº 7611 de 2011 deixa claro sobre o que é a Educação Especial, bem como, de que forma este atendimento será ofertado pelo professor a toda a clientela do AEE e não apenas a uma área específica.

Deste modo, assim como é importante saber o quantitativo de alunos para o atendimento por professor do AEE, considerando que este atendimento é especializado e mais individualizado respeitando as particularidades e necessidades de cada aluno, saber o

quantitativo de alunos nas salas dos professores da classe comum que recebem o atendimento é outro aspecto relevante, uma vez que a sala de aula é um contexto complexo e repleto de diferenças significativas de cada ser humano. Sabe-se que o número de alunos em sala de aula das escolas brasileiras é um aspecto discutido por décadas, discussão esta que se embasa na qualidade da educação cobrada dos professores, apesar de que, em muitos momentos, as condições necessárias para que esta qualidade aconteça não são asseguradas.

Portanto, assim como o número de alunos por sala é alto, o quantitativo de alunos com deficiência em alguns momentos por sala também é grande. Considerando que o contexto de sala de aula é complexo, justamente por haver diferenças humanas pontuais, que não são apenas as dos alunos com deficiência, destacamos que esses exigem recursos e/ou estratégias específicas para assegurar a sua acessibilidade aos conteúdos desenvolvidos em sala, não podemos deixar de enfatizar que este fator é extremamente relevante para que se possa assegurar uma educação de qualidade a TODOS.

Um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas de uma rede de ensino. (ROPOLI et. al, 2010, p. 10-11)

É fato que a escola nem sempre tem autonomia para definir o quantitativo de alunos por sala, visto que existe uma diretriz municipal que define esse quantitativo. Todas as decisões sobre o quantitativo de salas e alunos são definidas de acordo com o fluxograma feito no final de cada ano para o ano posterior e, como a demanda de alunos cresce a cada ano, as salas de aula continuam superlotadas e, conseqüentemente, o número de alunos público da Educação Especial em cada uma dessas salas tem aumentado.

Mediante todas essas dificuldades que são reais, a escola precisa, então, usar o Projeto Político Pedagógico - PPP como uma ferramenta eficaz de discussão e argumentos junto à Secretaria de Educação. Segundo Ropoli e outros (2010), o PPP se torna político quando representa as demandas sociais respeitando as prioridades e escolhas do grupo que o elaborou e, concomitantemente, se torna pedagógico quando as ações educativas e pedagógicas empreendidas estão de acordo com as prioridades definidas.

Na coleta de dados sobre o quantitativo de alunos do AEE nas salas de aulas, o PCC 01 tem um aluno, o PCC 02 tem dois alunos, o PCC 03 tem três alunos e o PCC 04 tem quatro alunos. Verificamos que o quantitativo variou de professor para professor, quer seja pelo

quantitativo de alunos do AEE por escola ou a própria distribuição destes realizada por cada escola. No que diz respeito ao quantitativo de alunos por sala não há uma definição exata de quantos alunos público alvo da Educação Especial podem ter por sala, seja a nível federal ou municipal, o que encontramos é uma orientação do NADH para que haja bom senso em não colocar muitos alunos com deficiência por sala, por conta das especificidades dos mesmos, bem como dos demais que também requerem um olhar criterioso (o tímido, o indisciplinado, o com dificuldade de aprendizagem, o dissimulado, como tantas outras diferenças).

A coordenadora 1 ao falar da organização e da implantação do AEE pontuou que o NADH orientava em relação ao quantitativo de alunos no seguinte sentido:

Ao longo dos 8 anos que acompanhei a Educação Especial no município o quantitativo de alunos público alvo do AEE foi aumentado devido a toda a política implantada na perspectiva da inclusão escolar. Assim, um dos questionamentos dos pedagogos e professores era até quantos alunos com deficiência poderiam ficar em uma sala de aula. Orientávamos que deveriam ter bom senso, colocando entre 2 a 3 alunos, sendo estes contados duas vezes o que, conseqüentemente, diminuiria o quantitativo de alunos na sala. Não há uma receita nesse sentido, pois as diferenças em salas e as necessidades dos alunos, com deficiência ou não, são diversas e respeitar os *estilos de aprendizagem* de cada aluno é um desafio para o professor. (COORDENADORA 1)

Nesta fala, da coordenadora 1, destacamos a expressão “estilo de aprendizagem” que se refere ao fato de que, quando queremos aprender algo, cada um utiliza um jeito (método) próprio ou conjunto de estratégias. Falar de estilo de aprendizagem nos leva a compreender que cada um tem um jeito próprio de aprender e ensinar, no entanto, segundo Cerqueira (2006, p.29) “o professor ainda ensina segundo seu próprio estilo de aprendizagem sem levar em consideração que o aluno também tem um estilo de aprendizagem que é único”. Esta é uma ação natural do ser humano, pois os professores querem ensinar às pessoas da forma aprenderam, e fazer o contrário requer que eles mudem a sua prática pedagógica.

Romper com paradigmas cristalizados é uma ousadia, pois o professor além de ter consciência de seu papel de organizador e mediador; de ser um “passador” de conhecimentos, de finalidades, de significados, de sensações. Assim ele se depara com esse novo desafio de reconhecer que o estilo de aprender tem relação com o seu jeito de ensinar, proporcionando uma revisão de sua prática pedagógica. (CERQUEIRA, 2006, p. 35)

E para que os estilos de aprendizagem dos alunos sejam valorizados, não é possível desenvolver um trabalho homogêneo em sala de aula considerando que todos são diferentes e únicos, sendo, justamente, nesta diferença que cada ser humano se complementa ao outro. O professor, neste cenário, precisa ser criativo, compreender que as diferenças existem e identificar como os seus alunos aprendem, pois só assim a aprendizagem significativa de fato acontecerá.

Neste sentido, para que os estilos de aprendizagem de cada aluno seja reconhecido há que se ter uma sala de aula com um quantitativo de alunos menor e não uma sala superlotada onde, na maioria das vezes, se mascara essas diferenças trabalhando em nome da diversidade (usa-se estratégias e recursos que a maioria dos alunos conseguem, por exemplo) e não da especificidade. O professor precisa ter a oportunidade de conhecer cada aluno e de pensar nas estratégias para atendê-lo e no seu dia-a-dia assegurando o desenvolvimento de TODOS os seus alunos, inclusive os com deficiência.

Outro aspecto abordado no questionário dos professores do AEE foi se eles prestam assessoria do AEE à classe comum e como. Todos os quatro professores disseram que fazem a assessoria do AEE à classe comum. O PAEE 01 disse que realiza *“acompanhando aos alunos do AEE no turno de aula regular* (assim como o PAEE 03), *selecionando e adaptando materiais e orientações aos professores”*. O PAEE 02 disse que faz a assessoria *“orientando professores e organizando material quando necessário”*. E o PAEE 04 *“atendendo às professoras, supervisoras do regular e a toda escola, onde se fizer necessário”*.

Um aspecto apontado como dificuldade no trabalho para o PAEE 02 é o *“assessoramento em salas de alunos que conheço pouco (os alunos que eu atendo estão em outro turno)”*. Como não há uma orientação específica sobre a organização da jornada de trabalho do professor do AEE em documentos específicos, a rede municipal de Uberlândia, organiza a carga horária do professor, podendo este atuar apenas um turno no AEE, assim, o assessoramento acontece por professores que não atendem aquele aluno no AEE. Pode-se questionar: será que essa situação é positiva? Ou seria melhor que o próprio professor que atende o aluno o fizesse? Há, no Brasil, realidades em que o professor do AEE atua com Dedicção Exclusiva, como em Florianópolis, por exemplo. Este fato se deve à especificidade do AEE que requer o atendimento e a análise da aplicabilidade deste atendimento na classe comum.

Analisando do ponto de vista da orientação legal, sabendo que o assessoramento do AEE à classe comum tem como objetivo a articulação com os professores no sentido de disponibilizar os serviços, os recursos pedagógicos e de acessibilidade para promover a

participação dos alunos nas atividades escolares, das duas formas, quer seja o próprio professor que atende ao aluno, quer seja outro professor de AEE, está atendendo à necessidade do assessoramento. Agora, para que se saiba se este assessoramento está sendo de qualidade ou não, seria necessário realizar outro tipo de avaliação que não é o caso neste momento.

Mesmo assim, constatamos, através das respostas dos professores, que todos têm compreensão do que seja a assessoria do AEE à classe comum e que este é um dos seus trabalhos e funções. Esta atuação está em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009 no artigo 13, em seus incisos IV, VI e VII, pois o AEE não deve acontecer apenas com o aluno, mas também para o aluno, afinal ele é da escola regular, da sala de aula e não do AEE.

Verificamos que na medida do possível o AEE tem ofertado a assessoria aos professores da classe comum e de acordo com o relato do PCC 04 há uma boa abertura da equipe de AEE em sua escola ao afirmar que recebe assessoria *“sempre que solicita”*. Os demais PCC disseram que recebem essa assessoria uma vez por semana ou a mesma é realizada quando o aluno é atendido, isto é, cada escola vivencia uma realidade diante da assessoria recebida pelo AEE, porém há aqui um ponto confuso de compreensão quando os professores dizem que a assessoria corresponde ao atendimento na SRM, quando na realidade essa assessoria extrapola e sai do contexto da SRM, com o intuito de assegurar a participação dos alunos no contexto da classe comum e nos demais espaços da escola: adequação de materiais, orientação (aluno e professor) sobre a utilização de recursos de acessibilidade em sala de aula, dentre outros.

Ainda sobre essa relação AEE e sala/classe comum, nas falas dos PCC encontra-se algumas situações complexas, pois a interlocução entre professores AEE e sala/classe comum parece estar acontecendo, mas ainda com alguns equívocos, o que de certa forma é natural pela novidade do trabalho que está sendo realizado há pouco tempo, no que tange à assessoria do AEE à sala/classe comum, tendo iniciado efetivamente em 2012, pois anteriormente havia ações mais incipientes, conforme relato da coordenadora 1 na categoria de análise anterior. Porém, para que o aluno com deficiência tenha acesso com equidade em sala de aula a relação entre os professores da sala/classe comum e do AEE precisa acontecer efetivamente.

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de

estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua. (ROPOLI et. al., 2010, p.10)

Neste sentido, seria ingenuidade pensar que ações isoladas dentro da escola, ou só em sala ou só no AEE, por exemplo, são suficientes para assegurar o desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial, assim como de qualquer aluno. O cotidiano de uma escola é muito complexo, sendo justamente por isso que a parceria entre os diferentes profissionais, bem como a compreensão dos papéis de cada um, precisam de fato acontecer. Para além dos muros da escola há o papel da família, que também precisa ser uma parceira no processo de desenvolvimento de seu filho e este fator é apontado pelo PCC 04 que destacou que uma das dificuldades enfrentadas no trabalho é *“principalmente a falta de apoio dos pais ou responsáveis pelo aluno”*.

A falta de participação e de apoio da família hoje é um dos maiores entraves na escola, pois a família pouco tem participado da escola e/ou apoiado o filho para a sua permanência neste espaço com qualidade e produtividade. Em relação aos alunos com deficiência, a família precisa ser presente, compreender o porquê de o filho frequentar dois turnos na escola, um em sala de aula e outro no AEE, levá-lo, se for o caso, em outros atendimentos de caráter clínico e/ou terapêutico, atendendo às suas necessidades específicas.

Historicamente, sabemos que as famílias das pessoas com deficiência sempre se encontraram em uma situação de dependência de profissionais de diferentes áreas, no que tange às orientações de como proceder com o filho. Por muitos anos, com a medicalização da deficiência, os pais ficaram à mercê dos profissionais de saúde e, em relação à educação de seus filhos, pouco era feito. O trabalho com os alunos da Educação Especial, diante de todas as orientações legais das últimas décadas, deve perpassar os aspectos pedagógicos, que é responsabilidade da escola, e também os aspectos clínicos, que é responsabilidade da saúde (como psiquiatra, psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, dentre outros). “É essencial que se invista na orientação e apoio à família, para que esta possa melhor cumprir com seu papel educativo junto aos filhos” (BRASIL, 2004e, p.7).

A relação família e escola, também assegurada no Decreto nº 7611 de 2011, precisa ser bem próxima e estreita integrando a proposta pedagógica da escola com um único objetivo: o desenvolvimento pleno do aluno.

§ 2º - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

O PCC 02 remeteu suas dificuldades à inclusão dos alunos com deficiência afirmando que *“atualmente, com a inclusão, temos o desafio de trabalhar com eles da melhor forma possível”*. Encontramos aqui indícios dos inúmeros desafios no trabalho realizado pelo professor cotidianamente, pois a professora logo pensou na presença destes alunos em sua sala e das dificuldades enfrentadas. Esta sensação é natural, afinal o novo proporciona medo e faz sair da “zona de conforto”. Mas não há como negar a presença destes alunos no contexto das salas de aula das escolas regulares, pois eles têm esse direito garantido de fato e não há mais como fugir desta realidade que é veemente e latente.

Assim, os professores, tanto do AEE como da sala/classe comum, ao serem questionados sobre como analisam a educação em relação à participação das pessoas com deficiência e se o que a escola está fazendo é integração ou inclusão, em sua maioria apresentaram um equívoco epistemológico e teórico em suas respostas. Dos oito professores, cinco responderam que o que está sendo feito é inclusão (sendo quatro destes professores do AEE e apenas um da sala/classe comum, que não justificou sua resposta), mas na justificativa de suas respostas falam da integração.

Vejo que a maior dificuldade está na regência de turma, os professores na grande maioria não sabem lidar com os alunos com deficiência, entendem que é obrigação do professor de AEE. (PAEE 1)

O aluno está incluso na sala de aula, no meio das outras crianças, mas às vezes não está integrado, pois as salas são muito cheias e o professor não está preparado. (PAEE 2)

A falta de conhecimento dos professores das salas comuns deixando tudo para os professores do AEE. (PAEE 3)

Pela falta de conhecimento dos professores da sala e resistência em aceitarem as dificuldades desses alunos. (PAEE 4)

Constatamos, nas respostas dos PAEE, que eles não compreendem o que é inclusão e o que é integração, delegando a responsabilidade de os alunos não estarem sendo “aceitos” e/ou reconhecidos devido à falta de conhecimento dos professores da sala/classe comum. E qual seria a responsabilidades deles nesse processo? Verificamos que, mesmos os professores de AEE que ao longo dos anos têm contado com uma formação mais sistemática do que os

professores da sala/classe comum, apresentaram equívoco em relação ao entendimento da inclusão, sem dizer que a maioria dos PAEE tem uma experiência significativa no atendimento. Como fica então esta questão? Será que a formação continuada está atingindo de fato estes professores e fazendo com que mudem seus paradigmas? A formação continuada será tratada na quarta categoria de análise e esta discussão será abordada com maior profundidade.

Fazendo um paralelo com as respostas dadas pelos PCC 1, 2 e 3, estes afirmaram que o que está sendo feito é integração, o que de fato é verdade e está representado em suas falas. O PCC 1 disse que os alunos *“não são incluídos de forma efetiva”*; o PCC 2 falou que os alunos não são incluídos *“porque as salas são muito cheias e não oferecem condições ao professor para realizar a inclusão”*; o PCC 4 destacou que *“acredita numa integração, pois independente da escola, o que nós, regentes, precisamos são de professores auxiliares para os alunos atendidos no AEE”*. Quando os professores afirmam que a sala está cheia e que isto dificulta o processo de inclusão, é um fator relevante, mas quando o PCC 4 fala que precisa de professores auxiliares para os alunos do AEE, cabem as perguntas: qual a compreensão de inclusão? Inclusão é ter aluno do AEE em sala de aula?

Neste sentido, Mantoan (2003), afirma que os termos integração e inclusão, embora tenham definições diferentes, têm sido usados com a compreensão de inserção em ambas as situações, o que está extremamente equivocado. Verificamos nas falas dos professores esta situação, pois ainda existem conceitos de ambos que ainda se entrecruzam na sua compreensão, o que não pode ocorrer, uma vez que inclusão e integração têm bases epistemológicas diferentes. Esta questão demonstra o quanto as escolas ainda estão distantes da oferta de um ensino inclusivo que realmente atenda a todas as diferenças, sejam elas quais forem.

A integração pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino regular e especial, ocasionando o inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares.

Quanto a inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído [...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os

que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p.23-24)

Diante de todas as questões, o impacto da inclusão nos sistemas de ensino, abolindo por completo os serviços segregados da Educação Especial, tem gerado problemas significativos nas escolas brasileiras. Enquanto os gestores da educação, seja da esfera federal, estadual ou municipal, não compreenderem que há de ressignificar as políticas educacionais vigentes, e não apenas as da Educação Especial, alunos e professores continuarão vivenciando, em meio à discussão das políticas inclusivas, processos cada vez mais excludentes no contexto da escola e de sala de aula.

Finalizando esta categoria de análise, tanto para os professores do AEE quanto para os professores da classe comum foi abordado sobre o NADH, setor que coordena este atendimento ofertado na escola. Todos os professores do AEE disseram que recebem orientação e visitas do NADH e apenas dois professores explicaram como se dá este acompanhamento. O PAEE 03 disse que recebe orientações do NADH da seguinte forma: *“quando recebemos casos que nós temos dúvidas ou dificuldades o NADH é nosso apoio”* e que recebem visitas *“em várias situações e sempre que necessário”*. E o PAEE 04 falou que recebe visita do NADH *“sempre que solicitada e também as visitas de acompanhamento do roteiro (coordenadora do roteiro)”*.

Em relação aos professores da classe comum, todos disseram que não receberam visita de algum representante do NADH. O NADH é o setor responsável pelo AEE, mas como este aluno não é do AEE, mas da sala/classe comum e da escola como um todo, aqui há um ponto importante a ser debatido e refletido. Todos os PCC disseram que não receberam visita de nenhum representante do NADH, o que é algo para analisarmos em dois aspectos: o primeiro é refletirmos se o NADH tem acompanhando a efetividade da relação PAEE e PCC dentro da escola, pois não dá para saber se esta parceria está acontecendo sem ouvir e consultar os dois lados; segundo, é se o NADH tem contato direto com a Assessoria do Ensino Fundamental que tem pessoas responsáveis para acompanhar o trabalho do professor da sala/classe comum na escola e em sua formação. Mais uma vez neste ponto, verificamos que o problema não está apenas nas escolas, mas também se estende para os núcleos responsáveis pelo trabalho realizado dentro da escola. Como é possível assegurar uma escola na perspectiva inclusiva se a própria SME não trabalha com suas equipes diretivas neste sentido?

Ao longo de toda a descrição e análise realizada nessa categoria ficou claro que AEE e sala/classe comum precisam se complementar quanto ao trabalho desenvolvido junto aos alunos com deficiência. O aluno é da escola e este fator determinante requer que este aluno seja visto em todos os espaços desta escola. Deste modo, fazendo uma relação desta categoria com a categoria anterior, que tratou das questões históricas e políticas da Educação Especial nas escolas da rede municipal de Uberlândia, verificamos que, mesmo que o município se organize politicamente e legalmente em termos administrativo, entre altos e baixos, ganhos e perdas, a SME e o NADH precisam ter um olhar mais criterioso para o AEE e, concomitantemente, para a sala/classe comum, dentro das escolas, pois este é o local que de fato o atendimento e o serviço prestado aos alunos público alvo da Educação Especial acontecem.

É claro que não podemos desconsiderar, de acordo com os dados coletados, que os alunos com deficiências, TGD e AHS estão nas escolas, que os professores têm a compreensão de que o AEE é um serviço da Educação Especial que complementa e/ou suplementa o trabalho desenvolvido em sala de aula, embora a prática de reforço ainda esteja presente. Porém, a interlocução/relação necessária entre os professores do AEE e da sala/classe comum ainda é um ponto frágil, o que reflete diretamente na complementação do trabalho realizado junto ao aluno, quer seja na sala/classe comum ou no AEE, sendo que estes professores não podem responsabilizar ou culpar uns aos outros pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

Entretanto, mesmo que esta relação dentro da escola precise melhorar, é fato que o AEE é um direito dos alunos que dele necessitem e as escolas precisam se adequar a esta realidade que parece ser nova, mas não é, como podemos ver ao longo do texto. Para tanto, na próxima categoria falaremos sobre o espaço em que o AEE ocorre: a Sala de Recurso Multifuncional.

4.3 Sala de Recurso Multifuncional - SRM e acessibilidade arquitetônica e pedagógica

A Sala de Recurso Multifuncional - SRM, é o espaço onde acontece o AEE. Esta sala conta com recursos importantes que têm como objetivo eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos nos diferentes espaços da escola. As escolas da rede municipal de Uberlândia, quase que em sua totalidade, de acordo com relato da coordenadora 2, contam com as SRM, fator que tem contribuído para a ampliação do atendimento assegurando o direito do aluno de estudar na escola mais próxima de sua casa e ainda contar com o AEE.

O nosso objetivo ao tratar da SRM, tanto com as coordenadoras do NADH como com os professores (AEE e classe comum), foi entender como as coordenadoras viabilizaram a implantação das salas e qual a compreensão que os professores têm deste espaço dentro da escola e se consideram que seus alunos estão apresentando desenvolvimento com o AEE na SRM. Não se pode deixar de destacar que a oferta do AEE na escola regular é a mola propulsora para a implantação das SRM, sem dizer que mesmo antes da sala as escolas da rede municipal já contavam com um espaço para atender aos alunos com deficiência, conforme tratamos na categoria 1 sobre o PBLEA. Nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, fica expresso que os sistemas de ensino devem matricular os alunos, público alvo da Educação Especial, conforme disposto no seu art. 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

Ainda, a escola precisa prever em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, a institucionalização do AEE e todos os aspectos necessários para a sua organização. A Resolução Federal CNE/CEB nº 4 de 2009 em seu artigo 10º apresenta o que precisa ser previsto nesta organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente as atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009)

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007(b), passa a integrar o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No contexto da política o Programa tem como objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2010a, p.09)

Considerando os objetivos apresentados para o processo de implantação das SRM, o MEC/SEESP, relembrando que atualmente a Educação Especial faz parte da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) sendo representada pela DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial, realiza as seguintes ações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;
- Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas. (BRASIL, 2010a, p.09)

Em relação a todos estes aspectos, a partir da nova política de Educação Especial a coordenadora 1, que assumiu em 2005, deu início à implantação das SRM nas escolas municipais, ampliando o atendimento já ofertado através da organização dos espaços existentes e até à compra de materiais, com verba municipal, para equipar as salas. Para que

possamos compreender como o município deu início à implantação das SRM a coordenadora 1 comentou sobre como aconteceu este processo.

Retomando, as salas já existiam em 13 escolas da rede municipal quando assumimos, mas elas eram chamadas de Ensino Alternativo, porque já existia uma proposta muito antes do governo federal começar a falar em Sala de Recurso Multifuncional. Então, nós só começamos a fazer uma ressignificação dessa prática pedagógica seguindo um pouco mais a própria orientação do MEC, dos documentos oficiais, a legislação, enfim... Então, nós começamos a ampliar o atendimento à pessoa com deficiência na sala, e a gente nem chamava também de sala de recursos multifuncionais, mas começamos também a ampliar a forma de atendimento já vislumbrando estudos e orientações do MEC que começaram as discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que foi depois formatada e oficializada em 2008. (COORDENADORA 1)

De acordo com o “Manual de Orientação: Programa de Sala de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010a), existem alguns critérios estabelecidos aos gestores dos sistemas de ensino para a implantação e encaminhamento destas salas para as escolas: a elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR³⁶, sinalizando as demandas do sistema de ensino de acordo com o diagnóstico local, a escola que receberá a SRM deve ser pública e de ensino regular de acordo com o registro no Censo Escolar MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ter matrículas de alunos público alvo da Educação Especial registrado(s) no Censo Escolar/INEP para saber qual tipo de sala será mandada, Tipo I ou Tipo II (com recurso para alunos com cegueira), precisa ter também disponibilidade de espaço físico e professor do AEE para atuar.

Portanto, o programa de implantação da SRM disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de AEE. Cabe ao sistema de ensino a

³⁶“O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais a partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009)”.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=159&Itemid=235> Acesso em: 15 nov. 2014.

seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE. Para isso, a secretaria municipal de educação precisa fazer adesão ao programa através do cadastro no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC, e assumir todos os compromissos que o programa exige.

A Secretaria de Educação efetua a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas por meio do Programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC, endereço <http://sip.proinfo.mec.gov.br>. Esse registro é feito conforme Manual Passo a Passo das Salas de Recursos Multifuncionais (Anexo II). No ato de solicitação das salas, as secretarias de educação assumem o compromisso com os objetivos do Programa e realizam no SIGETEC os seguintes passos:

- Adesão e cadastro do gestor do Município (Prefeito), Estado ou Distrito Federal
(Secretário de Educação);

- Indicação das escolas conforme os critérios do Programa;
- Confirmação de espaço físico para a sala;
- Confirmação de professor para atuar no AEE;

Após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das salas pelo Programa, as secretarias de educação devem:

- Informar às escolas sobre sua indicação;
- Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
- Orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no PPP;
- Acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos;
- Validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC;
- Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos;
- Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE;
- Assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos.

(BRASIL, 2010a, p. 10-11)

Um fator interessante que precisa ser destacado, de acordo com o manual de orientação para a implantação da SRM, é que estas salas são doadas para as escolas, pois o MEC as adquire por processo licitatório realizado pelo FNDE e, após a certificação de que as escolas receberam, que os móveis foram montados, que se instalou os equipamentos e a finalização dos contratos, dá-se início ao processo de doação. “A doação dos itens se configura em entrega de bens do patrimônio público para guarda e cuidados dos beneficiários” (BRASIL, 2010a, p.15). Para a formalização desta doação é feito um Contrato de Doação dos bens das SRM que é formalizado pelo MEC, hoje através da DPPE, que encaminha em três vias o termo de doação para que o responsável pela Secretaria de Educação assine e devolva em 30 dias.

Observamos que a organização da escola para o atendimento junto aos alunos com deficiência requer o compromisso de entes federais, estaduais e municipais. No caso de Uberlândia todos estes compromissos foram assumidos quando a cidade passou a aceitar todas as diretrizes para a implantação das SRM, tendo como contrapartida, inicialmente, a organização dos espaços com verba própria, a aquisição de alguns recursos pedagógicos para a composição das salas e também a oferta do professor do AEE, compromissos esses que estão representados no relato da coordenadora 1.

Nesse sentido iniciamos reformas e ampliamos o espaço da Sala de Atendimento Educacional Especializado com verba do município, bem como adquirimos diferentes tipos de materiais didáticos para o atendimento de alunos com cegueira, baixa-visão, paralisados, dentre outros mobiliários e eletro-eletrônicos específicos. (COORDENADORA 1)

Como existe, então, um programa federal que estabeleça as diretrizes para a implantação das SRM, a coordenadora 2, ao ser questionada se *houve* alguma mudança para o processo de implantação das salas de AEE foi enfática ao dizer que não, pois o município continua seguindo as mesmas orientações conforme explicitado acima.

Seguimos as diretrizes do programa que é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos público alvo da Educação Especial estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP, bem como a resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 que dá diretrizes operacionais para o funcionamento do AEE na educação básica. (COORDENADORA 2)

Verificamos que o município de Uberlândia está bem organizado no que tange à oferta do AEE nas escolas em nível estrutural, uma vez que todas as suas escolas de Ensino Fundamental contam com a SRM e a Educação Infantil tem ampliado este atendimento fixo e não mais itinerante. Depois de conhecer como ocorre o processo de implantação da SRM nas escolas, a nível macro, os professores também foram solicitados a responderem sobre a SRM de sua escola.

Conforme já explicamos na seção 1, a SRM são de dois tipos: I e II (com recursos para alunos com cegueira). Desta forma, de acordo com o que está disponibilizado no censo escolar, caso a escola tenha aluno com cegueira receberá a sala tipo II e se não tiver, receberá a sala tipo I. Considerando este aspecto constatamos que dois professores do AEE não sabiam qual o tipo de SRM que tem em sua escola, mesmo o PAEE 01 estando há 16 anos no AEE e

o PAEE 03 há 20 anos. Diante das respostas dos PAEE 02 e 04 constatamos que as suas escolas não têm alunos com cegueira, pois a SRM que têm é a do tipo I.

Outro fator interessante em relação à SRM, todos os professores da classe comum afirmaram conhecer a sala de atendimento de sua escola, sendo que dois fizeram comentários sobre o que pensam da SRM. O PCC 02 destacou que *“as crianças necessitam muito do atendimento na SRM, acho que precisam ser atendidas mais vezes”*. Aqui verifica-se que o professor enfatiza a necessidade do atendimento aos seus dois alunos e aponta a importância da ampliação deste atendimento. Embora seja fato que quem define o quantitativo de atendimentos é o professor do AEE, mais uma vez é importante destacar que a interlocução AEE e classe comum precisa se estreitar, justamente para que o aluno seja atendido em suas necessidades nestes dois espaços da escola e, para isso, a relação entre estes dois professores precisa ocorrer no que se refere ao planejamento, às estratégias e aos recursos a serem disponibilizados ao aluno.

Quanto às respostas dadas pelos PCC, em relação à pergunta sobre o desenvolvimento dos alunos atendidos no AEE, todos responderam que estes alunos estão apresentando desenvolvimento. O PCC 01 afirmou: *“tem alunos que nem se comunicavam comigo, hoje já participam e interagem”*; o PCC 02 disse: *“apresentam um progresso no que diz respeito ao conteúdo”*; o PCC 04 falou que o desenvolvimento dos alunos passa *“pela mudança do comportamento e melhor socialização”*. Aqui fica explícito por que o PCC 02 defende a ampliação dos atendimentos, pois deseja que seus alunos melhorem cada vez mais, já que o AEE em parceria com a sala/classe comum, não tem como responsabilidade apenas ajudar na melhoria da socialização dos alunos ou na interação, mas possibilitar a aprendizagem dos conteúdos, como o próprio PCC 02 disse ao afirmar que os alunos estão apresentando progresso no conteúdo. Assim, a ação complementar e/ou suplementar do AEE acontece de maneira efetiva quando os alunos apresentam desenvolvimento significativo em sala de aula, um trabalho que mais uma vez reafirma a necessidade da parceria entre os professores da sala/classe comum e AEE, que objetiva o desenvolvimento dos alunos.

Assim, ao se tratar de um trabalho que prima pela qualidade e pelo atendimento com equidade aos alunos com deficiência, não há como os professores da classe comum e do AEE trabalharem de forma desconectada, isto é, cada um fazendo o seu trabalho sem o conhecimento do que o outro está desenvolvendo, uma vez que o AEE e a classe comum se complementam no atendimento junto aos alunos. A classe comum oferece o que é “comum” a TODOS os alunos e o AEE atende as especificidades de cada aluno (cegueira, baixa visão, surdez, etc).

Para o PCC 03 a SRM é “ *muito boa e equipada com os materiais necessários para seu atendimento*”. Esta afirmação é um indicador de que o professor conhece o espaço e os recursos disponibilizados, lembrando mais uma vez que o aluno não é do AEE e sim da escola. Porém, o fato de o professor dizer que conhece o espaço e os recursos não é a garantia de que saiba qual é a utilidade de cada um deles.

O PAEE 01 destacou que as suas dificuldades “ *surgem da falta de instrumentos, tais como recursos tecnológicos funcionando adequadamente*”. Como a escola conta com a SRM do tipo 1, os recursos estão disponíveis, assim, o que acontece para que eles não funcionem como devem? Qual o apoio oferecido pela escola e/ou pelo município para a manutenção desses materiais? Questões desta natureza precisam ser abordadas e encaminhadas para quem é de responsabilidade, lembrando que o município, através da SME, precisa manter o AEE com as ferramentas necessárias ao atendimento dos alunos. Não dá para a escola ficar esperando ações da SME e nem a SME, da escola ou do MEC, se os recursos já estão disponibilizados, lembrando que a SRM é encaminhada via doação para as escolas através do MEC, a manutenção da mesma é de responsabilidade do município.

Assim como a escola precisa contar com a SRM, que é o espaço para a oferta do AEE, outro fator de suma importância para que o acesso e a permanência dos alunos público alvo da Educação Especial sejam assegurados é a acessibilidade. A acessibilidade é uma temática muito discutida nos dias de hoje, indo para além da acessibilidade arquitetônica e chegando à acessibilidade pedagógica, ou seja, a acessibilidade ao conhecimento para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Sabemos que um dos desafios das escolas é se tornar, de fato, acessíveis arquitetonicamente. Acessibilidade que vai desde a construção de rampas, corrimões, piso tátil, etc., e também a acessibilidade comunicacional, a acessibilidade metodológica, a acessibilidade instrumental, a acessibilidade programática e a acessibilidade atitudinal (SASSAKI, 2005).

Neste sentido, em relação à acessibilidade das escolas, bem como às suas intervenções, a coordenadora 1 afirmou:

[...] não se preocupava muito se tinha rampa, se havia espaço para cadeirante nas salas, se o atendimento do AEE contava com recursos pedagógicos acessíveis de tecnologia assistiva, comunicacional, etc. O que existia era a acessibilidade arquitetônica dos prédios que desde a época do secretário de educação que estava à frente da secretaria quando o PBLEA iniciou, na

construção das escolas primava por essa questão da acessibilidade arquitetônica, já existia em algumas escolas acessibilidade neste sentido. Assim, começamos a fazer visitas, existiam as coordenadoras de roteiro que visitavam as escolas e davam assistência pedagógica, administrativa, orientação legal e pedagógica para as escolas, e também para os pais, bem como a verificação do espaço físico da sala de AEE e da escola. Elas traziam a demanda das escolas e partindo dessa demanda a gente ia na secretaria, que tem um setor responsável por capina, por estruturação das escolas, o setor de obras, então a gente conversava e repassava as necessidades estruturais a pessoa responsável pelo setor. Conseguimos apoio e começamos pintando as salas, dando uma nova cara para salas de AEE, fizemos umas prateleiras e arrumamos o que era necessário, dispondo também um pouquinho de materiais e recursos para pessoa com cegueira e os demais alunos público alvo da Educação Especial. Na época também fizemos uma parceria com a caixa escolar, e o AEE das escolas recebeu uma verba de R\$6.000,00 usando para fazer rampas, colocar barra de segurança, e essa foi uma primeira ação com verba da secretaria de educação. Depois com o PDDE que é Programa Dinheiro Direto na Escola, e já tinha o Programa também Escola Acessível³⁷, foram contempladas algumas escolas, 06 escolas a princípio, para receberem uma verba de R\$20.000,00 para acessibilidade. Então, nós também sentamos com o setor responsável pela estrutura física das escolas, o setor da arquitetura, juntamente com os profissionais das escolas e a coordenadora de roteiro daquelas escolas. Fizemos um levantamento do que era necessário, foram feitas visitas as escolas, o que precisava e o encaminhamento necessário para a diretora de cada escola tomar frente e organizar com aquela verba que veio do governo federal, essa foi outra forma também de tornar as escolas acessíveis. (COORDENADORA 1)

O acesso às escolas de ensino regular aos alunos da Educação Especial, ocasionado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, exigiu uma reestruturação do espaço das escolas e, posteriormente, a reorganização da prática pedagógica. Na fala da coordenadora 1, estão mais presentes aspectos da acessibilidade arquitetônica, relacionada às questões estruturais e físicas, e da acessibilidade programática, que segundo Sassaki (2005) é a ausência de barreiras que estão explícitas e/ou implícitas nas políticas públicas, pois foi necessário uma ação direta junto à secretaria de educação para a operacionalização e organização do AEE nas escolas.

Com a coordenadora 1 tiveram início as ações voltadas para que a acessibilidade fosse assegurada nas escolas e a coordenadora 2 reforçou a necessidade de continuidade deste processo.

³⁷“O Programa Escola Acessível, da Secretaria de Educação Especial, busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino. As escolas interessadas em participar devem apresentar suas demandas de acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)”.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=258&Itemid=826> Acesso em 10 nov. 2014.

Com as informações do registro no Censo Escolar MEC/INEP o Ministério da Educação tem enviado todos os anos verbas para esse fim, em média 55 escolas municipais receberam verbas para acessibilidade arquitetônica e compras de recursos da Tecnologia Assistiva. As escolas de Ensino Fundamental estão quase todas com algumas ações voltadas para tornar a escola acessível. O valor gira em torno de 10 a 8 mil sendo que 30% deverá ser gasto com recurso de bens permanentes e que sejam de recursos de alta tecnologia assistiva. As escolas de Educação Infantil ainda eram uma dificuldade, pois uma grande maioria tem recebido essa verba e os imóveis ainda não são da prefeitura e são imóveis alugados, contudo é orientação no MEC que seja utilizado nesses locais sem problemas caso tenha de mudar. Acredito que o MEC está fazendo um alto investimento para que de fato a educação inclusiva seja uma realidade em todo país, esses imóveis que recebem verbas são monitorados pelo MEC via satélite. A acessibilidade pedagógica é realizada em conjunto com os profissionais que atuam no AEE e sala comum, pois ainda temos a dificuldade da prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, os alunos com surdez são contemplados com o instrutor de Libras e caso tenha o domínio da Libras tem também o intérprete em sala de aula, os alunos com cegueira são assistidos com o uso de notebook em sala de aula e o acesso a escrita do Braille. Atendendo a Lei Nº 12764 de 27 de dezembro de 2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, o município atende em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, tendo direito ao professor de apoio. (COORDENADORA 2)

Na afirmação da coordenadora 2 ficam explícitas as diferentes dimensões da acessibilidade que vão para além da arquitetura, que podemos avaliar como uma das menos complexas, pois envolve questões de estrutura física. Colocar uma rampa, um corrimão, um piso tátil, um elevador, barras de segurança nos banheiros, enfim, organizar as questões estruturais em uma escola é de extrema importância para que o aluno tenha acesso aos distintos espaços físicos deste local com autonomia, mas esta acessibilidade física não é a garantia total de que o aluno tenha as outras dimensões de acessibilidade asseguradas.

As demais dimensões da acessibilidade, embora contem também com alguns recursos e/ou organização estrutural, precisam de profissionais com formação específica para que aconteça. Por exemplo, a acessibilidade comunicacional para a pessoa com surdez requer a presença de um intérprete e/ou um instrutor, para a pessoa com impedimento de fala, de um software que será ensinado pelo professor e, assim, por diante. Há também a acessibilidade metodológica, a acessibilidade instrumental, a acessibilidade programática, e todas requerem em todas as instâncias a acessibilidade atitudinal que está em cada pessoa.

Desta forma, falar de acessibilidade requer falar de potencialidade para, pois cada pessoa tem um potencial a ser despertado e no caso das pessoas com deficiência e/ou algum

impedimento, seja físico, de fala, comunicacional, enfim de qualquer âmbito, não a impossibilita de participar da escola quando as ferramentas necessárias lhes são disponibilizadas.

Para que verificássemos como estão as ações empreendidas nas escolas pela SME em parceria com o NADH, de acordo com os relatos das coordenadoras 01 e 02, ouvimos os professores. Em relação à acessibilidade arquitetônica, todos os PAEE e PCC, disseram que as escolas são acessíveis. Outro aspecto abordado foi sobre a acessibilidade pedagógica para os alunos, quer seja no AEE e/ou na classe comum. As afirmações dos professores abordaram questões referentes à acessibilidade instrumental e metodológica. Instrumental porque falaram dos recursos e instrumentos que são utilizados pelos alunos, e metodológica, por afirmarem sobre as adaptações feitas pelos professores e as atividades desenvolvidas com o uso desses recursos, como vimos nas análises anteriores.

Ao abordarmos a acessibilidade, em todas as suas dimensões, precisamos ter a compreensão de que o objetivo primeiro deve ser oportunizar o acesso com autonomia da pessoa aos diferentes contextos e conteúdos vivenciados, neste caso, o aluno na escola. Assim, ao final desta categoria constatamos que as escolas do município de Uberlândia têm tentado assegurar a acessibilidade no que tange a todos os aspectos acima relacionados, mas é claro que a acessibilidade atitudinal é um dos maiores desafios enfrentados nas escolas municipais de Uberlândia conforme representado nas falas das coordenadoras 01 e 02, pois não há como assegurar que todos os professores e/ou demais profissionais da educação realmente reconheçam de fato todas as diferenças e oportunizem aos alunos com deficiências as mesmas condições que aos demais, através da acessibilidade instrumental e metodológica, pois o fato de ter disponibilizado o recurso, por exemplo, não é a garantia de que este será usado adequadamente.

O desejo de assegurar um espaço escolar de fato acessível para os alunos público alvo da Educação Especial esteve presente na fala de todos os atores da pesquisa, fato que demonstra a consonância de ações voltadas para esta finalidade, porém ainda há muito trabalho a ser feito. A melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas está diretamente relacionada à formação dos professores. Desta forma, na categoria seguinte descreveremos e analisaremos como esta formação tem acontecido ao longo destes anos, tanto para os professores do AEE, como os da classe comum.

4.4 Formação dos professores

A formação de professores é um fator extremamente relevante para a atuação profissional. No caso do AEE não há como desenvolver uma proposta pedagógica de caráter complementar e/ou suplementar ao ensino ministrado na classe comum sem formação específica para a área, principalmente devido às especificidades do atendimento que envolve alunos com deficiências (surdez, física, intelectual, visual, múltipla), TGD e AHS. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência em geral e conhecimentos específicos da área, sendo que esta formação possibilita a sua atuação no AEE.

No caso do município de Uberlândia a Instrução Normativa 001/2011 define o que entende por formação continuada em seu artigo 28: “entende-se por formação continuada, em âmbito educacional, toda atividade em que o profissional participar ativamente, buscando conhecer melhor o seu cotidiano, por meio da reflexão embasada na práxis pedagógica”. Além do enfoque dado à formação continuada esta mesma instrução define quais são os critérios para quem vai atuar no AEE das escolas, sendo que um deles está relacionado à formação inicial.

Art. 17. Para atuarem no AEE, os profissionais do Quadro do Magistério deverão ter licenciatura plena na área de atuação, cujos currículos contemplem no mínimo 210 (duzentas e dez) horas de disciplinas específicas relacionadas à Educação Especial reconhecida pelo MEC ou Pós-Graduação em Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado ou Psicopedagogia reconhecidos pelo MEC. (SME/NADH, 2011)

A seleção dos profissionais para atuarem no AEE, conforme artigo 20 da Instrução Normativa 001/2011, ocorrerá por meio de recrutamento interno realizado pelo setor da Educação Especial. Pelo fato de a seleção dos profissionais ser via recrutamento interno, o parágrafo primeiro deste mesmo artigo deixa claro quem poderá participar do recrutamento interno: “poderão concorrer às vagas divulgadas em recrutamento interno, os profissionais efetivos do quadro do magistério da rede municipal de ensino, independentemente de possuírem lotação e estarem atuando na escola para qual pleiteiam a vaga”.

Posteriormente, após o início da atuação no AEE a mesma Instrução Normativa deixa claro que a formação continuada é uma exigência para a permanência na função. Assim,

o professor deverá participar das formações oferecidas pelo NADH, sejam as mensais ao longo do ano, ou as específicas tais como: Libras, Braille, Soroban, Tecnologia Assistiva, Orientação e Mobilidade, dentre outras.

Art. 29. Os profissionais do AEE deverão participar de curso de formação continuada, congressos e demais eventos voltados para a Educação Especial, sendo, portanto, responsabilidade da gestão escolar viabilizar a formação e a qualificação destes, a fim de contribuir para a inclusão escolar nas salas comuns.

Art. 30. A formação continuada de profissionais que atuam na modalidade de Educação Especial, deverá ocorrer nas diversas áreas de conhecimento desta modalidade: LIBRAS, Braille, Soroban, tecnologia assistiva, orientação e mobilidade e softwares para leitura, criação e ampliação de texto, inclusive em nível superior, de forma a atender as necessidades das pessoas com deficiências, TGD e AHS da rede municipal de ensino. (SME/NADH, 2011)

Para tratar da questão da formação dos professores é preciso compreender a necessidade da formação continuada dos profissionais, uma vez que a formação inicial é insuficiente para oferecer todos os subsídios necessários para a atuação. No caso de Uberlândia a formação continuada sempre foi uma preocupação do setor da Educação Especial, ainda mais com a implantação do AEE nas escolas. Verificamos a importância dada à formação desde 2005, conforme a fala da coordenadora 1:

Então, uma das coisas quando a gente assumiu também foi retomar os grupos de estudo. Por exemplo, os profissionais da psicomotricidade e arteterapia a gente pediu para eles retomarem os estudos porque eles estavam reunindo em outros lugares e a gente pediu para eles reunirem lá no CEMEPE e comecem com os estudos na área deles nessa nova perspectiva da Educação Especial. Estudar a arteterapia enquanto algo que é complementar a formação desse indivíduo/aluno para que ele pudesse de certa forma conseguir acompanhar o contexto da escola regular. Fizemos do mesmo jeito, reunimos com o grupo de psicomotricidade pedimos para eles retomarem os estudos lá no CEMEPE e da mesma forma reestruturar na perspectiva que eles acreditavam que é a psicomotricidade relacional e não da forma estruturalista e funcional, mas relacional. E o grupo geral que também uma vez ao mês a gente começou a fazer estudos específicos das áreas. Primeiro foi uma formação geral sobre o AEE e a política de Educação Especial em vigor, sobre o AEE enquanto complementação. Depois formação específica em cada área durante um ano e depois as coordenadoras de roteiro iam as escolas e começaram a fazer um trabalho com os professores, algumas que fizeram trabalho também com os pais nas escolas e no CEMEPE. Cada coordenadora foi dando uma identidade para essa formação junto com os professores de cada escola. E, assim, sempre foi

mantida uma formação geral no CEMEPE uma vez ao mês.
(COORDENADORA 1)

Desta forma, assim como há necessidade da formação continuada, a formação inicial deve ser enfoque de debates, pois os cursos de licenciaturas precisam ofertar em seus currículos conhecimentos específicos da sua área, mas também conhecimentos voltados para a área da Educação Especial, uma vez que a participação dos alunos público alvo da Educação Especial está posta e não há mais como negar esta realidade. Não é possível termos cursos de formação docente que não contemplem disciplinas que tratem da educação inclusiva e da Educação Especial.

É importante destacar que a formação para atuar na perspectiva de uma educação inclusiva requer que não só os professores do AEE tenham formação, mas os professores da classe comum também, pois lidam com todas as diferenças no contexto de sua sala de aula. Desta forma, quando entrevistamos a coordenadora 1 sobre a estruturação da formação para os professores do AEE ela abordou que uma de suas ações foi trabalhar com a formação dos professores da classe comum.

Ah, sem dizer a formação para os professores da classe comum, pois com as visitas às escolas e as falas dos professores da classe comum que diziam não ter acesso à formação oferecida pelo NADH. Oferecemos assim curso no CEMEPE que iniciou com 80 professores, mas infelizmente, terminou apenas com 22 professores uma evasão muito grande, a gente acha que é porque o profissional trabalha muito, fica muito cansado e ainda ir para o curso à noite. A gente tentou, abarcou a classe comum porque a porta de entrada é a classe comum. Diante disso, começamos a oferecer cursos para as escolas na própria escola para todos os profissionais: professores, direção, pedagogos, auxiliar administrativo, auxiliar de serviços gerais e oferecemos certificado. Esse curso partiu do Programa Educar na Diversidade e quatro escolas solicitaram o curso “Práticas Inclusivas no Contexto da Escola comum”. Esse curso acontecia quando eles podiam, à noite, no sábado e nós íamos para a escola. O curso não continuou porque era fora do horário de trabalho. A nossa intenção era formar uma rede de multiplicadores, mas não tivemos um amparo político forte para que sustentássemos esta formação. Em uma escola específica em que tivemos que retomar todo o trabalho na área da surdez, pois os alunos saíram das salas especiais e passaram a frequentar a classe comum, o secretário de educação liberou o curso para os professores dentro do horário de trabalho e ainda pagou uma quantia para quem fizesse o curso e recebiam no salário durante o curso, esse foi um ótimo incentivo. Porém, essa formação remunerada aconteceu só nessa escola e quando propomos que acontecesse em outras também de forma remunerada não foi autorizado. (COORDENADORA 1)

Aqui fica claro, mais uma vez, a necessidade da equipe gestora da secretaria de educação ter como meta em suas ações a formação continuada de seus profissionais, não uma formação esporádica e sim a valorização e continuidade da formação que reflita na prática pedagógica do professor. Interessante a ação com a formação proporcionada dentro da carga horária do professor e ainda de forma remunerada, conforme relato da coordenadora 1, mas apenas como uma ação isolada que não pôde mais ser realizada.

Ouvimos muito o discurso dos professores de que eles não estão preparados para terem em suas salas alunos com deficiência. Na formação de professores ainda há um currículo genérico com formação ampla e que não oferece as condições de compreensão das diferenças que serão encontradas no contexto da escola, diferenças essas que não são apenas dos alunos com deficiência. Deste modo, a atitude, ou melhor, a falta dela, é um dos maiores empecilhos neste processo de construção da escola das diferenças, a escola na perspectiva inclusiva, pois não há educação sem o envolvimento de fato das pessoas.

Em relação ao poder público, o caminho não é diferente, uma vez que oferecer uma educação de qualidade requer gastos e investimentos, as ações empreendidas precisam gerar benefícios às escolas. Para isso, a equipe gestora deve ter como meta a construção de escolas cada vez mais inclusivas, assegurando um sistema de ensino em que TODOS os alunos, com deficiência ou não, tenham a oportunidade de aprender.

Embora a escola não seja independente de seu sistema de ensino, ela pode se articular e interagir com autonomia como parte desse sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às particularidades de seu estabelecimento de ensino e da sua comunidade. Entretanto, mesmo outorgada por lei, a autonomia escolar é construída aos poucos e cotidianamente. Do ponto de vista cultural e educacional, encontram-se poucas experiências de construção da autonomia e do cultivo de hábitos democráticos. A democracia, frequentemente proclamada, mas nem sempre vivenciada nas redes de ensino, tem no PPP a oportunidade de ser exercida, e essa oportunidade não pode ser perdida, para que consiga espalhar-se por toda a instituição. [...] Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contra-turno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa. Embora já tenhamos uma Constituição, estatutos, legislação, políticas educacionais e decretos que propõem e viabilizam novas alternativas para a melhoria do ensino nas escolas, ainda atendemos a alunos em espaços escolares semi ou totalmente segregados, tais como as classes especiais, as turmas de aceleração, as escolas especiais, as aulas de reforço, entre outros. (ROPOLI et. al., 2010, p.12)

Neste sentido, os municípios devem estar atentos quanto ao atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial, assegurando as adequações necessárias à oferta do AEE, bem como a formação continuada dos profissionais. Sem dizer, que os municípios precisam organizar o seu Plano Municipal de Educação e todas as demais ações em consonância com os documentos legais que norteiam o trabalho da Educação Especial, sendo um deles a oferta do AEE. Concomitantemente, as escolas precisam prever em seu PPP – Projeto Político Pedagógico, a oferta e organização do AEE.

Outro aspecto interessante é que quando o município de Uberlândia passou a ser polo do MEC através do Programa Educar na Diversidade começou a participar do Seminário Nacional de Educação Inclusiva e a contar com o curso via EAD – Educação a Distância, em parceria com o MEC/SEESP e UFC – Universidade Federal do Ceará. Consequentemente, por ser polo é responsável pela orientação e formação de 17 municípios³⁸ de abrangência e também pela oferta do Seminário de Educação Inclusiva financiado pelo MEC.

Passando a ser pólo também começamos a participar do Seminário Nacional de Educação Inclusiva e nesses encontros a gente começou a discutir, a aprender os novos conceitos, o novo paradigma em relação a educação das pessoas com deficiência, saindo do foco da deficiência para a questão do potencial, retomando os estudos de que o AEE não era reforço, a complementação pedagógica, e sendo complementação pedagógica o professor não pode trabalhar os conteúdos da sala comum. Então, mediante isso começamos todo o processo de formação continuada também com os professores, processo de formação que já existia, pois como eu já falei para você desde 2005 quando a gente assumiu teve todo o ano para definirmos uma proposta pedagógica e depois continuamos as formações mensalmente para dar um direcionamento, orientação pedagógica, enfim, corpo para uma prática pedagógica voltada para a complementação pedagógica e não para o reforço. (COORDENADORA 1)

Da formação ofertada em AEE pelo MEC/SEESP/UFC, Uberlândia participou de três versões, sendo duas de aperfeiçoamento em 2007 e 2008, formação que contou com 10 professores em cada versão de Uberlândia e dos municípios de abrangência. Depois, em 2010, o curso foi como especialização e as pessoas que fizeram o curso nas outras edições foram convidadas a fazê-lo como especialização em AEE.

Outro ponto relevante é que as formações específicas de Libras e Braille que existem há anos no CEMEPE sempre continuaram e quando a coordenadora 1 assumiu a formação

³⁸ Araporã, Arapoa, Cachoeira Dourada, Capinópolis, Carneirinho, Córrego Danta, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Estrela do Sul, Fronteira, Ipiacu, Iraí de Minas, Lagoa Formosa, Monte Alegre de Minas, Planura, Prata e Pratinha.

passou de anual para semestral para atender uma demanda maior devido a procura intensa. Assim, o NADH contava (e ainda conta) com um instrutor de Libras e uma professora de Braille, fixos no CEMEPE para a oferta de cursos aos profissionais da educação e comunidade em geral.

Não podemos deixar de destacar que durante a fala da coordenadora 1 ela mencionou que para a formação foram feitas parcerias e articulações com outros setores, como a UFU, por exemplo: *“criamos dois grupos de estudos, o GEPAHS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Altas Habilidades Superdotação e GEPTEA - Grupo de Estudos e Pesquisa do Transtorno do Espectro Autista”* (COORDENADORA 1). Estes grupos ofereceram cursos de extensão, e o GEPAHS, atualmente, já está na segunda versão de um curso de aperfeiçoamento oferecido via EAD em parceria com a UFU. Quando perguntamos à coordenadora 2 como estão estes grupos ela disse que *“estão a todo vapor, a maioria da equipe do NADH participa e também professores das escolas”* (COORDENADORA 2).

Ainda tratando da questão da formação continuada via NADH a coordenadora 2 foi questionada sobre como estruturou a formação dos professores de AEE, destacando que na equipe tem os veteranos e os iniciantes, considerando que o atendimento ampliou em toda a rede municipal.

Em 2013 demos continuidade a formação mensal com o grupo todo e convidamos pessoas para tratarem do AEE. Depois em 2014 a formação foi pensada para atender as especificidades dos alunos e as dificuldades dos professores do AEE, por isso foi organizado um menu de cursos, onde foi feito um rodízio para que todos possam aprofundar no atendimento educacional especializado em áreas específicas, pois a formação com um grupo muito grande não tem resultados que esperamos com um grupo menor, pois temos possibilidades de reflexão da prática pedagógica. (COORDENADORA 2)

A coordenadora 2 relatou sobre os cursos oferecidos em 2014 os quais o professor do AEE pôde escolher para participar:

Curso: AEE para alunos com Paralisia Cerebral - 40h (manhã ou tarde)
Curso: Diretrizes Operacionais e Noções Básicas do AEE – 40h(manhã ou tarde)
Curso: Orientação e Mobilidade – 40h (manhã ou tarde)
Curso: AEE para Altas Habilidade/Superdotação– 80h (manhã outarde)
Curso: Formação de pedagogos do AEE-“Aprendizagem Mediada dentro e fora da sala de aula” – 40h (tarde)

Curso: Encontro mensal dos professores do AEE na Educação Infantil – 40h (manhã ou tarde)

Curso: Encontro de profissionais da Arteterapia – 40h (manhã)

Curso: Encontro de profissionais da Psicomotricidade - 40h (manhã ou tarde)

Curso: A escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista -80h (noite). (COORDENADORA 2)

Após relatarmos o que as coordenadoras destacaram sobre a formação dos professores, apresentamos os dados fornecidos pelos atores desta formação, pois esta só existe por causa deles. Constatamos que os professores da classe comum, todos com especialização (PCC 01 e 02 especialização em Psicopedagogia, PCC 03 e 04 especialização em Supervisão Escolar) não participaram, efetivamente, da formação continuada voltada para a educação inclusiva e/ou buscaram cursos fora do CEMEPE, o que foi retratado na fala anterior da coordenadora 1 quando esta tratou da formação ofertada para os professores da classe comum e do alto índice de evasão. Este dado nos revela que todos os professores entrevistados, mesmo com muitos anos de experiência e atuação (PCC 01, 02 e 04 mais de 20 anos, PCC 03 entre 10 a 15 anos), não se envolvem com o processo de formação, o que é um paradoxo tendo em vista a necessidade de atualização e formação continuada em exercício.

Nossa intenção não é analisar a qualidade da formação oferecida pelo NADH, no entanto os PAEE afirmaram que a formação é boa e/ou fraca, sendo que todos os PAEE explicitaram que a teoria é boa, mas falta a prática. Apenas o PCC 03 disse que já participou de formação ofertada pelo NADH/SME, mas destacou que a formação é fraca porque “*está distante da nossa realidade*”.

Mais uma vez, é importante pontuar que a formação continuada precisa estar diretamente relacionada com a situação vivenciada, cotidianamente, pelos professores. Não há mais como oferecer uma formação que apresente situações genéricas ou que os formadores pensem que os professores estão vivendo.

Historicamente, os processos formativos realizam-se para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padrões. Tentava-se solucionar problemas que, se supunha, todo o professorado tinha e que era preciso resolver mediante a solução genérica que os especialistas, no processo de formação apresentavam. [...] Neste modelo é o formador quem seleciona as atividades (por exemplo, explicação, leituras, demonstração, jogo de papéis, simulação, explicações) que se supõe que deverão ajudar os docentes a alcançar resultados esperados. (IMBERNÓN, 2009, p.49-50)

Na atualidade, para mudar a educação, dentre outros aspectos, é preciso rever o processo formador e, conseqüentemente, os professores devem mudar e também modificar os contextos nos quais atuam (IMBÉRNON, 2009). A formação continuada, então, precisa partir da análise da complexidade das situações problemáticas vivenciadas e, para isso, precisa ouvir os protagonistas desta realidade: os professores. E no caso específico dos alunos público da Educação Especial, que participam do contexto da sala/classe comum e do AEE, a formação destes professores precisa enfatizar o trabalho colaborativo. Segundo Imbernón (2009), se os professores exigem e reivindicam uma formação mais colaborativa em que façam parte de fato da organização do seu processo formador, precisam vivenciar esta prática na escola e em suas ações.

Como foi relatada anteriormente, a formação dos professores do AEE e da sala/classe comum ocorriam de forma separada e desconectada. Verificamos que este modelo de formação continuada, que oferece uma formação para o grupo de professores do AEE e outra para o grupo de professores da classe comum, segundo Nóvoa (1991), reforça uma formação com enfoque nas competências técnicas por categorias e, conseqüentemente, uma formação fragmentada que ainda é resultado da década de 1990, e para o autor “a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Desta forma, mesmo que esteja presente na fala das coordenadoras 1 e 2 a necessidade de articulação e envolvimento de todos os profissionais da escola para a construção de escolas mais inclusivas e aberta às diferenças, assim como a formação que deve acontecer, e acontece, para todos os professores envolvidos no processo, ainda há um ponto de estrangulamento nessa formação. Se a SME assumiu um compromisso com entes federais em ter escolas inclusivas, precisa criar estratégias para que a formação de seus professores seja eficaz.

A formação continuada precisa repensar as metodologias utilizadas pelos professores, os ambientes de aprendizagem, as estratégias e recursos utilizados, enfim, incentivar “a espontaneidade, a iniciativa, a curiosidade, o questionamento de si mesmo”. (BARBOSA, 2001, p. 67). Para Garcia (1999) a formação de professores, em formação ou em exercício, implica em ações individuais e/ou em equipe, pois através das experiências de aprendizagem melhoram os seus conhecimentos e competências, permitindo-lhes uma intervenção em sua profissão que refletirá na sua forma de ensinar, no currículo e na escola, com o objetivo de melhorar cada vez mais a qualidade da educação oferecida aos seus alunos.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. (ROPOLI et. al., 2010, p.10)

Os PAEE disseram que participam da formação oferecida pelo NADH. Este fator é preponderante, pelo fato de o NADH exigir a participação de todos os profissionais do AEE na formação mensal oferecida e a Instrução Normativa 001/2011 deixa este aspecto claro no inciso III do 2º parágrafo do artigo 25 que trata da avaliação do professor do AEE: “III – participação em cursos de Educação Especial, prioritariamente, aqueles promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, reuniões mensais e outros”. Podemos afirmar que quase 100% (afirmado diante da exigência legal do município, mas não houve acesso à lista de presença desses cursos) dos profissionais do AEE participam da formação do NADH, conforme relato das duas coordenadoras, pelo fato de a formação ser uma exigência para a atuação.

Outro fator interessante é que os PAEE buscam formação para além dos cursos oferecidos pelo NADH. Esta resposta confirma o enfoque dado à formação continuada pelo NADH, que orienta que o professor precisa estar atualizado, além de que a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fala do especialista em todas as áreas e não mais em uma área específica.

Um aspecto relevante analisado nesta categoria de análise foi a relação estabelecida entre a formação inicial e continuada dos professores. Sobre a formação inicial, perguntamos se esta ofereceu base aos professores para atuarem com as diferenças no contexto da escola comum e para o atendimento dos alunos com deficiência. E em relação à formação continuada foram questionados se esta formação tem ofertado os conhecimentos necessários para a atuação.

Quanto à formação inicial, todos os PAEE disseram que não tiveram em sua formação conhecimentos necessários para a atuação junto aos alunos com deficiência. Já entre os PCC, três disseram que a formação inicial não deu base para atuar com as diferenças no contexto da sala/classe comum, sendo que apenas o PCC 03 afirmou que a formação inicial lhe deu base para a sua atuação, justificando que *“tive a sorte de estagiar na Educação*

Especial por um ano, conhecimento este que me fez apaixonar pela área, pois na graduação o estágio na Educação Especial não era obrigatório”.

Nas respostas dadas pelos professores fica explícita a necessidade de reorganização e reestruturação urgente da formação inicial, formação essa que tem sido alvo contínuo de críticas nas últimas décadas. A reestruturação dos currículos de formação docente tem ocorrido, bem como a inserção de disciplinas que contemplem a educação inclusiva, o aprendizado da Libras e do Braille. Portanto, não é possível falar de formação docente sem tratar dos aspectos relacionados à diversidade e às diferenças no contexto da escola, sem dizer que apenas a convivência é que dará o direcionamento necessário para a atuação, pois cada aluno é um ser humano único.

Em relação à formação continuada, o PCC 03 disse que esta formação não tem oferecido os conhecimentos necessários para a atuação, justificando que *“os temas e debates não são estimulantes e sempre repetitivos”*. Os demais professores disseram que esta formação tem ajudado, explicando que esta ajuda está na *“troca de experiências”* que ocorre nas formações, mas que mesmo assim é preciso *“ser mais prática”*. Mais uma vez, verificamos que a formação continuada precisa cada vez mais estar relacionada com a realidade dos contextos de seus professores, pois eles afirmaram que a formação oferece os conhecimentos necessários devido às trocas de experiências, mas depois entraram em contradição dizendo que esta formação precisa ser mais prática. Ficou caracterizado um paradoxo na formação ofertada, pois os professores querem a formação, porém querem uma formação diferente.

Portanto, após a análise dos dados coletados, afirmamos que o município de Uberlândia tem investido na formação continuada de seus profissionais do AEE, ou seja, está cumprindo com sua obrigação e em conformidade com a lei. Mas não há como deixar de destacar que esta formação precisa contar com uma avaliação sistemática, pois se o NADH afirma que a formação precisa ser para a escola como um todo, afirmação feita pelas duas coordenadoras entrevistadas, esta formação ainda não está atendendo à demanda, haja vista que os professores da sala/classe comum quase não têm participado desta formação. O que constatamos é que os cursos são abertos a estes professores, sendo que, alguns participam, mas desistem sem concluir, ou não demonstram interesse.

E mais do que isto, conforme já tratamos na categoria **visão dos professores sobre o AEE e o NADH**, é necessária uma proposta de formação da SME como um todo inter-relacionando as suas diferentes assessorias e núcleos que precisam pensar na formação continuada dos profissionais da escola em conjunto, pois a perspectiva da inclusão exige esta

formação em que TODOS os profissionais compreendam o que é trabalhar com as diferenças. Assim, fica a pergunta: o que a SME, as Assessorias do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e o NADH têm feito para reverter esta situação? É importante dizer que houve uma ação esporádica por meio da SME de investir na formação dos professores de uma dada escola ao autorizar que a formação fosse feita dentro da carga horária e ainda com um incentivo remuneratório. Mas o que mais poderia ser feito?

Não há como requerer uma educação de qualidade sem uma formação para os professores, exigente e também de qualidade. A SME em parceria com o NADH e as demais assessorias, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, precisa buscar uma formação integral dos profissionais das escolas como um todo, pois o município assumiu o compromisso de assegurar uma escola na perspectiva da Educação Inclusiva e, para isso, há que se investir fortemente na formação continuada de seus professores criando mecanismos para que estes participem de fato do processo formador.

Conforme apresentamos ao longo das quatro categorias de análise, a educação em um contexto geral exige um olhar rigoroso. Rigoroso no sentido de exigir dos professores e, consequentemente dos alunos, muita dedicação para que haja um desenvolvimento com qualidade, mas ao mesmo tempo o poder público (entes federais, estaduais e municipais) precisa oferecer as condições e ferramentas necessárias para que esta educação de fato aconteça. Propor uma escola na perspectiva inclusiva requer combater a exclusão em todos os sentidos e não apenas dos alunos público alvo da Educação Especial.

O combate à exclusão na escola exige não só novos modos de regulação, mas também novas formas de organização. O desafio que se coloca hoje no combate à segregação e à exclusão é a criação de “espaços de recuperação da sociabilidade perdida”. Espaços nos quais se refaçam redes de solidariedade que permitem a vida em comum. Espaços que recuperem o sentido da vida cotidiana e permitam a integração por meio de redes de relações sociais entre os habitantes de uma mesma localidade ou território. (BARROSO, 2006, p.288)

Deste modo, a educação das pessoas com deficiência ao longo dos tempos foi negada em um contexto comum/regular, junto aos demais no convívio em vida comum. Sendo assim, as propostas de oferta de serviços voltados ao atendimento das especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial é cumprir o que está preconizado em leis que a educação é um direito de todos, indistintamente. Portanto, a oferta do AEE, nada mais é do que a obrigação expressa dos municípios e escolas em ofertá-lo aos alunos que dele necessitem.

Porém, não há como negar que a escola é um espaço complexo e que apenas a oferta de um atendimento não é a garantia de que este aluno esteja de fato incluso no cenário da escola tendo assegurado a sua acessibilidade e autonomia.

É importante destacar que esta pesquisa está tratando de escola pública, instituição que deve estar aberta a TODOS. Neste sentido, constata-se que as escolas da rede municipal de Uberlândia estão fazendo um caminho de construção e reconstrução da Educação Especial que precisa ser compreendida não como substitutiva à educação regular, mas como complementação e/ou suplementação necessária da educação desses alunos. Porém, muito ainda há a ser feito no que tange à organização da escola, à interlocução dos professores do AEE e da sala/classe comum, bem como à consonância de ações da SME para a promoção de uma escola de fato inclusiva.

Para isso, é importante atentar que a escola enquanto organização constitui uma realidade complexa [...] Se, desde o início da escola pública, as atividades “nobre” eram a “educação” e a “instrução” [...], com a democratização do acesso e a evolução dos tempos, as outras atividades foram crescendo, mais como resultado da necessidade e da procura do que por opção e decisão explícitas dos poderes públicos ou dos professores. (BARROSO, 2006, p. 290)

Contudo, a partir do que foi apresentado, acreditamos que o “caminho se faz caminhando” e não há mais como voltar atrás. A escola precisa se ressignificar e aceitar o que está posto. Assim, as escolas da rede municipal de Uberlândia precisam qualificar cada vez mais a oferta do AEE no sentido de se organizarem como espaços educacionais mais inclusivos, promovendo a interlocução dos professores do AEE e da sala/classe comum e, conseqüentemente, uma formação continuada que atenda às demandas de cada realidade, bem como ações da SME promovendo a continuidade de trabalhos que aperfeiçoem o que está sendo ofertado e assegurem o respeito à construção histórica da Educação Especial, no que tange à continuidade e/ou à ressignificação deste atendimento (quando necessário), e o registro desta história que não pode se perder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, chegamos ao fim?
 Que fim?
 Em nada nessa vida podemos
 dizer que temos respostas
 prontas e acabadas.
 É a incerteza e a dúvida
 das coisas que nos fazem alçar
 vôo rumo ao desconhecido.
 E, assim, será
 que o que buscamos é
 o fim em si mesmo?
 Será que o fim em si mesmo
 se basta e nos basta?

Educar na sociedade de hoje não é mais como nos tempos passados. Pouco a pouco as coisas evoluem e se transformam e, a escola, assim como a família, e como toda sociedade, não existe como algo fixo e imutável. A escola de hoje, não é mais a mesma de anos atrás, a forma que esta assume atualmente o seu papel é resultado de uma transformação, que é continuamente impulsionada em busca de inovações e melhores resultados. Concomitantemente, com a evolução e mudanças na educação de modo geral, mais um dos desafios impostos para esta escola que aí está é a educação inclusiva.

A educação inclusiva, do nível básico ao superior de ensino, constitui um dos maiores desafios na construção de uma escola para TODOS no Brasil, sendo muitos os entraves e de diferentes naturezas. Na história da educação brasileira, a falta de respeito às diferenças humanas (que está para além dos alunos público alvo da Educação Especial), a linearidade, a homogeneidade, a hierarquização dos saberes e a não existência de espaços solidários, registram as marcas de uma escola excludente. Diante de todas as discussões empreendidas ao longo do século XX, no século XXI com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, bem como os demais documentos norteadores, as escolas brasileiras se vêem ainda mais pressionadas a atenderem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades/supedotação - AHS.

Analisando o cenário atual das escolas, vivenciamos um paradoxo, pois TODOS têm acesso a este espaço, porém a permanência com equidade ainda necessita de adequações para garantir o atendimento das reais necessidades de cada aluno. Neste cenário surgem várias demandas que devem ser atendidas e novas ações que devem ser imediatamente articuladas,

procurando atuar no paradigma de uma escola inclusiva, no qual as pessoas são reconhecidas e atendidas em suas especificidades, seguindo os preceitos dos valores humanos. Assim, as propostas em todo âmbito nacional estão sendo voltadas para o melhor atendimento e formação das pessoas. Estas propostas se organizam e articulam por meio de redes de apoio e ações compartilhadas junto aos vários serviços, envolvendo espaços físicos, recursos materiais e profissionais em diversas funções.

É preciso, então, refletir sobre como a escola comum/regular está organizada para o atendimento aos alunos com deficiência, como este aluno é visto e como se otimizam as práticas pedagógicas para atendê-lo. Tal fato é marcante, pois, muitas vezes, a realidade vigente no que tange à educação das pessoas com deficiência é a do fracasso escolar, alunos que entram tardiamente na escola, com atrasos sérios em seu desenvolvimento, repetem várias vezes a mesma série/ano, concluem o ensino fundamental com um fraco desempenho no processo de aprendizagem, e, acima de tudo, não conseguem desenvolver, muitas vezes, com autonomia a sua vida e os processos de continuidade de sua escolarização, abandonando a escola.

Por décadas, a perspectiva de educação que imperou para os alunos da Educação Especial foi a exclusão, passando por processos desde a segregação, assistencialismo, integração, até à luta pela tão aclamada/chamada inclusão. Desta, forma como é possível atender os alunos da Educação Especial na escola comum/regular? O que é necessário articular neste espaço para que estes alunos sejam atendidos em suas especificidades? Houve, então, neste percurso, as salas especiais dentro da escola, as aulas de apoio e reforço nos horários da aula, como tantas outras formas que cada escola foi encontrando para atender esta demanda. E, hoje, podemos contar com o AEE – Atendimento Educacional Especializado como uma modalidade de ensino.

Neste sentido, a pesquisa realizada objetivou apresentar e analisar o processo de implantação do AEE nas escolas da rede municipal de Uberlândia, a partir das discussões acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e dos demais documentos elaborados e construídos diante destas orientações. Os dados coletados/construídos, inicialmente, revelaram que as ações empreendidas para a oferta da Educação Especial no município de Uberlândia é um fator positivo da rede municipal, uma vez que mesmo antes da LDBEN nº 9394 de 1996, algumas escolas já contavam com este atendimento, propiciando ao longo dos anos determinados avanços conceituais e procedimentais que impactaram positivamente para a evolução, ou seja, a ressignificação do atendimento. É claro que ao longo da pesquisa identificamos alguns pontos frágeis

(problemas), que ainda necessitam de organização e articulação para que a escola comum/regular e o AEE realizem de fato um trabalho em conjunto, e em prol do desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial.

Os pontos que destacamos na finalização da pesquisa são os que denominamos de problemáticas e proposições. Problemáticas no que tange aos dados coletados que nos apontaram questões importantes que precisam ser revistas e que têm dificultado o trabalho do AEE nas escolas e, conseqüentemente, a oferta de uma educação com equidade e qualidade para os alunos da Educação Especial; proposições que são sugestões de encaminhamentos a partir dos problemas detectados, e que estão coerentes ao embasamento teórico apresentado ao longo da pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa nos apresentou que existe uma ausência de articulação entre a Assessoria do Ensino Fundamental e o setor da Educação Especial (NADH). Este fator ficou claro na fala das duas coordenadoras, pois ambas afirmaram a desarticulação política em muitos momentos, o que reflete diretamente no trabalho dentro das escolas. Se a proposta de educação é inclusiva, não é possível que as assessorias da Secretaria Municipal de Educação (SME) estejam desarticuladas deste objetivo, pois a organização de uma escola na perspectiva de educação inclusiva, ou seja, a escola das diferenças e não dos diferentes, requer ações pontuais de todos os setores, não ficando a cargo do núcleo responsável pela Educação Especial a mudança estrutural da escola como um todo.

O salto da escola dos diferentes para a escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão. As propostas de mudança variam e dependerão de disposição, discussões, estudos, levantamento de dados e iniciativas a serem compartilhadas pelos seus membros, enfim, de gestões democráticas das escolas, que favoreçam essa mudança. As propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades de etnia, de gênero, de cultura. Elas partem das vidas e experiências dos alunos e vão sendo tramadas em redes de conhecimento, que superam a tão decantada sistematização do saber. O questionamento dessas peculiaridades e a visão crítica do multiculturalismo trazem uma perspectiva para o entendimento das diferenças, a qual foge da tolerância e da aceitação, atitudes estas tão carregadas de preconceito e desigualdade. (ROPOLI et. al., 2010, p. 13-16)

Desta forma, a equipe diretiva da SME precisa articular, entre os setores, as ações que serão empreendidas para a organização das escolas e do AEE, visto que o aluno não é apenas um número, mas um ser humano que faz parte da instituição e que tem assegurado como direito o AEE, logo a oferta é dever da escola, e a questão não é apenas aceitar estes

alunos, mas reconhecê-los nas diferenças que lhes são peculiares. A interação e/ou falta de interação da Assessoria de Ensino Fundamental com o NADH reflete diretamente nas ações no interior da escola. Nas falas dos professores percebemos uns responsabilizando os outros pelos problemas existentes no trabalho. Estes fatores ficam nítidos quando os professores da sala/classe comum afirmam que recebem assessoria do AEE, mas ao mesmo tempo afirmam que este acompanhamento precisa ser ampliado, ou até mesmo, quando apresentam equívocos conceituais sobre o que é inclusão e integração, como se ambos os processos fossem idênticos.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, e é condição imprescindível para entender como aprendemos e como entendemos o mundo e a nós mesmos.

O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de idéias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos. [...]

A tolerância, sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, vinda da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las. (MANTOAN, 2004, p. 37-38)

Constatamos, assim, que de nada adianta os professores da sala/classe comum e do AEE responsabilizarem uns aos outros quanto ao trabalho acontecer ou não, pois cada um deles tem papel fundamental no processo de ressignificação da escola, que passa primeiramente, pelo reconhecimento dos seus alunos, e não apenas respeito e tolerância. Para que tenhamos uma escola de fato aberta às diferenças, há que se ter uma articulação necessária em que não se separe sala/classe comum e AEE, pois um complementa o outro na ação conjunta para o sucesso do aprendizado dos alunos.

Outro problema detectado foi a falta de articulação política entre a SME e as demais secretarias, uma vez que a educação trata dos aspectos pedagógicos, extrapolando, quanto ao seu trabalho, aspectos de saúde e assistência social. Portanto, quando o NADH juntamente com a SME, por exemplo, coloca a função de cuidador - que cuida de questões de higiene (levar ao banheiro e trocar fraldas) e alimentação junto aos alunos que não têm autonomia para realizarem estas funções, oferecendo um aumento de carga horária para um auxiliar de serviços gerais ou um educador infantil, está momentaneamente resolvendo uma situação,

mas protelando uma ação que deverá ser empreendida com a criação do cargo de cuidador. Esta função é extremamente importante na escola para os alunos que são limitados quanto à realização de sua higiene e alimentação, mas o profissional para esta atuação precisa ter formação e ser orientando diante desta prática. Neste momento, a SME precisaria ter como parceiro a Secretaria de Saúde, por exemplo, que disponibilizaria pessoal e/ou se responsabilizaria pela formação destes profissionais.

Mais uma vez, fica claro que as redes de apoio precisam ser construídas entre as escolas e a sociedade, pois ao se falar de inclusão no sentido filosófico e epistemológico, as pessoas precisam ser reconhecidas e valorizadas nos diferentes espaços de convivência. Entretanto, se a escola, que é uma das frentes de formação de pessoas, ainda está tão arraigada a preceitos conservadoristas dos ideais passados, contaremos com uma instituição preconceituosa e uma sociedade cada vez mais excludente.

Ao abordarmos esta questão da desarticulação política, outros problemas identificados podem estar diretamente relacionados a esta problemática, pois as ações a nível macro interferem, e muito, a nível micro, no caso, as escolas. A pesquisa mostrou, então, que assim como há uma desarticulação da equipe diretiva, há uma falta de interação entre professores do AEE e da sala/classe comum, fato que ficou bem marcado nas falas dos professores que tentam justificar as suas próprias dificuldades como se o problema estivesse ora no AEE, e/ou ora na sala/classe comum. Assim, se a Assessoria do Ensino Fundamental e o NADH estabelecessem uma parceria na condução da proposta filosófica das escolas e, conseqüentemente, na organização das práticas pedagógicas destes professores, a escola se tornaria cada vez mais inclusiva.

Assim sendo, quando os professores da sala/classe comum afirmaram que não receberam visitas dos representantes do NADH na escola, fica claro que se o NADH é responsável pela Educação Especial, independentemente de estar em contato ou não com estes professores, estes devem ser orientados quanto ao seu trabalho em sala de aula com as diferenças, o que só será possível se a articulação política entre os setores na SME acontecer de fato. Para isso, os setores que acompanham o trabalho nas escolas precisam estar em consonância com suas falas e proposições de ações para minimizar as barreiras para o acesso dos alunos público alvo da Educação Especial.

Outro ponto importante que diz respeito a esta articulação política também está relacionado à falta da criação da Assessoria da Educação Especial na SME. O NADH, como núcleo que representa a Educação Especial, ainda se respalda a nível municipal na lei de criação do PBLEA, que data do ano de 1996, o que de certa forma é incoerente, pelo fato de

esta lei ter sido criada para um dado tempo e lugar, sendo este atendimento considerado, na época, um programa ainda na perspectiva integracionista, o que hoje não coaduna com as ideias em voga, nas quais o AEE é uma modalidade de ensino a ser ofertado na perspectiva inclusiva.

A pesquisa também indicou que uma das principais barreiras para o acesso das pessoas com deficiência, TGD e AHS, não são estruturais, mas atitudinais, uma vez que ao longo de todo o processo investigativo foi possível perceber as ações empreendidas para que a falta de acessibilidade arquitetônica fosse superada/sanada, seja com verba municipal, inicialmente, assim como com verbas federais. No entanto, mais do que rampas, as escolas precisam de profissionais que de fato compreendam e reconheçam as diferenças humanas como condição inerente de todo ser humano. E nas escolas municipais de Uberlândia esta questão não é diferente, mas precisa ser superada e ressignificada.

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão. Eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais; produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em uma palavra, esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não-ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados! (MANTOAN, 2004, p. 40)

Os resultados da pesquisa revelaram ainda que a acessibilidade arquitetônica das escolas, bem como as SEM, estão a contento, porém além das barreiras atitudinais, existem as barreiras instrumentais e procedimentais. Instrumentais porque estão relacionadas à ausência de recursos adequados ao trabalho com os alunos na escola, e procedimentais em relação a como o professor utiliza estes recursos. Inferimos que mais uma vez, as barreiras estão nas ações e na prática pedagógica empreendidas, culminando com a necessidade de mudança de concepção e paradigma dos profissionais, o que está diretamente relacionado à formação continuada.

Desta forma, os espaços escolares e sociais ainda são excludentes e requerem uma mudança atitudinal urgente e emergente para que se tornem de fato acolhedores e “inclusivos”, ampliando a compreensão do que seja inclusão. O simples fato de termos alunos com deficiência nas escolas não é condição para que este espaço seja inclusivo. Esta questão só será superada e compreendida através de uma formação continuada coerente e relacionada

com a base epistemológica que sustenta as práticas pedagógicas que impulsionarão o trabalho dos professores.

Este estudo revelou o quão séria é a questão da formação continuada, que de acordo com os relatos dos professores, quer seja a inicial e/ou a continuada, não atende às demandas por não estar relacionada à realidade das escolas. Não podemos criticar a formação de professores se não tomarmos uma atitude que ressignifique, urgentemente, a forma de conceber esta formação, que não pode mais ser ofertada como “caixetinhas” para cada tipo de atuação e/ou professor. Se o município assumiu um compromisso em tornar as escolas inclusivas precisa começar pela formação integral de TODOS os seus profissionais, indistintamente.

Segundo o nosso olhar, há que se pensar na formação continuada dos profissionais da educação como um todo em dois momentos: a formação geral e permanente ofertada pela SME/CEMEPE, que tratará de aspectos voltados para a base epistemológica da proposta pedagógica das escolas, que está diretamente relacionada com a perspectiva inclusiva; e a formação *in lócus*, que tratará da realidade de cada escola diante da singularidade e complexidade de cada contexto, dando voz e vez aos professores.

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança. A prática teórica [...] destaca-se conjuntamente com a reflexão sobre o que ocorre em minha/nossa ação educativa, como elemento importante nesta forma de pensar a formação permanente do professorado. (IMBERNÓN, 2009, p. 53-54)

Através desta formação, ora geral, ora específica, os professores do AEE e da sala/classe comum terão a oportunidade de compreender qual é o seu papel neste processo formador e educativo na escola, enquanto espaço que tem por obrigação legal celebrar e reconhecer as diferenças. A interação professor do AEE e sala/classe comum só terá sentido quando a formação continuada representar as vivências cotidianas das escolas e as práticas empreendidas por estes professores para superarem os desafios diários no trabalho junto aos alunos público alvo da Educação Especial.

Não poderíamos deixar de enfatizar que apenas a oferta obrigatória da formação continuada mensal para os professores do AEE, que é o caso dos profissionais das escolas da rede municipal de Uberlândia, não é garantia de que estes professores estejam compreendendo a sua função neste atendimento. Os professores revelaram falta de compreensão acerca do

significado do atendimento complementar e/ou suplementar no trabalho do AEE, mostraram desconhecer que não se trata de apoio e reforço e/ou substitutivo ao trabalho desenvolvido em sala/classe comum. Este é mais um indício da fragilidade do processo de formação, pois todos os professores atuam há vários anos no AEE e disseram que frequentam os cursos ofertados pelo NADH.

Constatamos, ao longo de toda a pesquisa que o município de Uberlândia está em consonância com a legislação quanto à oferta do AEE, no entanto há muito a ser feito para que as ações sejam efetivadas na perspectiva da inclusão. A concepção integracionista da década de 80 ainda se faz presente, a despeito do discurso da inclusão. Lógico que foram observados avanços, mas são insuficientes do ponto de vista do direito da pessoa com deficiência. Construir uma escola na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como a oferta do AEE aos alunos com deficiência, TGD e AHS, ainda é um percurso difícil enfrentado cotidianamente pelas escolas brasileiras e, especificamente, pelas escolas da rede municipal de Uberlândia.

Certamente não existe regra geral para construir a escola que queremos — uma escola para todos. Mas podemos nos aproximar cada vez mais dela, se encarmos a transformação das escolas que hoje temos da forma mais realística possível, abolindo tudo o que nos faz pensa-las e organizá-las a partir de modelos que as idealizam, como temos feito até então. [...] O essencial é que os investimentos atuais e futuros na educação brasileira não repitam o passado e reconheçam e valorizem as diferenças na escola. O nosso problema se concentra em tudo o que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo, não conseguiremos o nível de qualidade exigido de uma escola mais que especial, onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes. (MANTOAN, 2004, p. 43-44)

Contudo, lutar por espaços cada vez mais acolhedores e solidários ainda é um grande desafio para a sociedade, e nesta reinvenção encontramos a escola com toda a complexidade e singularidade que lhe é peculiar. Esperamos que através desta pesquisa novos estudos possam ser realizados no intento de contribuir com a Educação Especial e com as escolas da rede municipal de Uberlândia de um modo geral, que independente das dificuldades enfrentadas estão construindo a sua história e enfrentando as demandas que lhes são apresentadas. Nosso objetivo não foi dar respostas e/ou apontar soluções, mas fazer uma análise crítica do que os sujeitos de pesquisa apontaram e apresentar proposições que possam impulsionar o fazer, pois

em nada nesta vida podemos dizer que temos respostas prontas e acabadas. São a incerteza e a dúvida das coisas que nos fazem alçar voo rumo ao desconhecido.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Copyright, 1995.

ANDRÉ, M.E.D.A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: **Formação de professores: Tendências atuais**. São Carlos: UFSCar, 1996.

ARAÚJO, M. I.; SOUSA, S. B. Um pouco da história da Educação Especial no município de Uberlândia. **Revista Especial de Educação Física** – Edição Digital. v. 3, n. 1, novembro 2006. Disponível em: <<http://faefi.ufu.br/nepecc>> Acesso em: 10 fev. 2014.

BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceitualização sociocomunitária da escola pública. In: RODRIGUES, D. (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 275-297.

BERINO, A. P. **A economia política da diferença**. São Paulo: Cortez, 2007.

BERSH, R.; MACHADO, R. Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Física. In: SCHIRMER, C. R. et. al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 31-37.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BONFIM, S. M. M. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos**. 2009. 214f. Dissertação de Mestrado – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 5 jan. 2014.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 5 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 (1999)**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,

consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 8 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.956** (2001). Promulgação da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 14 fev.2014.

BRASIL. **Decreto nº 5296** (2004). Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 14 fev. 2014.

BRASIL. **Decreto 5626** (2005). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em:

BRASIL. **Decreto nº 6.094** (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 3 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto 7611** (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 8 jan. 2014.

BRASIL. **Educação Inclusiva: A Família**. V.4. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004e.

BRASIL. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – Documento Orientador**. Brasília: MEC/SEESP, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817> Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. **Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica**. V.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004c.

BRASIL. **Educação Inclusiva: O Município**. V.2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004d.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm > Acesso em: 4 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024 (1961). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm > Acesso em: 2 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.692 (1971). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm > Acesso em: 2 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.853** (1989). Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm > Acesso em: 4 de jan. de 2014.

BRASIL. Lei nº 9394 /1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 2 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.172** (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 15 fev. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.436** (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm > Acesso em: 2 jan. 2014.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a.

BRASIL. **Parecer CNE/CBE nº 17** (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Diário Oficial da União, 17 de agosto de 2001a. Seção 1, pg 46.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91> > Acesso em: 13 mar. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b. Disponível em: < http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf > Acesso em: 12 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Brasília: MEC, 2002c. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc> Acesso em: 15 jan. 2014.

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA Nº- 13** (2007). Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1** (2002). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 21 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2** (2001). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4** (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/ CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 9 jul. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4** (2010). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/ CEB, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 12 jan. 2014.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Revista Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; n.15, v.4, p. 679-684. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 30 maio 2014.

CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, nº 1, p. 29-38. – Universidade de Brasília: Jan./Jun. 2006.

CHAUÍ, M. Janela da Alma, Espelho do Mundo. In: NOVAES, A. (Org). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 31- 63.

CORTESÃO, L. O arco-íris e o fio da navalha – Problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise. In: RODRIGUES, D. (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 115-140.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.

DOMINGUES, C. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza : Universidade Federal do Ceará, 2010

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v.17. p. 105-124. Maio-Ago., 2011

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 6. ed.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LANKSHEAR, C. ; KNOBEL, M. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: LANKSHEAR, C. ; KNOBEL, M.(Org.) **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implantação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149 – 167.

LEMES, N. M. A. **O projeto de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem “ADA” na rede municipal de ensino de Uberlândia**. O que sua história nos conta? 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

LIMA, P. G. Apresentação e Introdução. IN: LIMA, P. G (Org.) **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Amil, 2003. p.1-17.

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

MANTOAN, M. T. E. **Integração x Inclusão**: Escola (de qualidade) para Todos. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino. Agosto de 1993. Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/acessibilidade/textos/revistas/IntegInclusaoEscolaParaTodos.rtf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. R. CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004 R. CEJ – **REVISTA DO CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL**.

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças nas escolas: Como andar no fio da navalha. In: M.T.E. PRIETO, R.G. ARANTES, S.V.A. (Org). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. 1ª Edição. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/viewFile/9842/9041>> Acesso em: 10 de fev. 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. In: MORAES, M.C. (Org.) **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2000. 6ª ed.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal: Relgráfica Artes Gráficas Ltda, 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

PINHEIRO, V. P. T. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, jan/abr, 2011.

RODRIGUES, D. **A inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J.G.. Inclusão: o paradigma do século 21. In: **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP. v.1, n.1. Out. 2005. p. 19-25.

SEE-MG - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS /Subsecretaria de desenvolvimento da educação. **Orientação nº 01/2005**, 2005.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

SILVA, T. T. **Identidade e diferenças**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, J. F.; ALMEIDA, L.A.A. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves possibilidades. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. (Org.) **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. – Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, L. C.; MARQUES, M. R. A. A inclusão social e educacional nos 25 anos da aprovação da Constituição Federal de 1988. **RBPÆ: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 29, n. 2, p. 347-365, mai/ago. 2013.

SME - Secretaria Municipal de Educação, **Instrução Normativa 003/99**. Uberlândia-MG, 1999.

SME/NADH - Secretaria Municipal de Educação, **Histórico do Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PEA)**. Uberlândia-MG, 2006.

SME - Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. **Instrução Normativa 001/2011**. Diário Oficial do Município. Ano XXIII Nº 3667. Uberlândia - MG, sexta-feira, 20 de maio de 2011.

SME - Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. **Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013 - Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender na escola pública**. Diário Oficial do município. Ano XXV Nº 4203. Uberlândia - MG, sexta-feira, 26 de julho de 2013.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista reflexiva em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 9-61.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, pp.105-118.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Eletrônica da PUC**. verve, 20: 121-135, 2011. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/14886/11118>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1 – Documento de Solicitação da Pesquisa



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Uberlândia, 29 de maio de 2014

De: Profª Drª Maria Irene Miranda

Unidade: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Prezado senhora,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “**Análise da implantação, organização e desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Uberlândia / MG**”. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Profª Drª Maria Irene Miranda e a Mestranda Carla Barbosa Alves. Os objetivos são “descrever e analisar a proposta de trabalho do AEE implantada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia de 2005 a 2014, em favor dos alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, a luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil”.

Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia a aplicação de entrevistas e questionários; assim que analisarmos os dados da gravação fonética (no caso das entrevistas) as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. A senhora não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Profª Drª Maria Irene Miranda

Mestranda Carla Barbosa Alves

PPGDE / UFU

Para: Sr(a). Profª Drª Gercina Santana Novais

Cargo: Secretária Municipal de Educação

Instituição: Prefeitura Municipal de Uberlândia / Secretaria Municipal de Educação

Endereço: Av. Anselmo Alves dos Santos, 600 - Santa Mônica - CEP: 38408-150

Fone: (34) 3239-2444

Manoel
29/05/14
16h50

ANEXO 2 – Autorização da pesquisa pela instituição coparticipante



Ofício Nº 1497/SME/GS

Uberlândia, 05 de junho de 2014

A Sua Senhoria a Senhora
Profª. MARIA IRENE MIRANDA
Programa Pós-Graduação em Educação – UFU

Referência: Faz resposta

Senhora Coordenadora,

Em atenção à solicitação encaminhada, informamos que está autorizada a realização do projeto de pesquisa ***Análise da implantação, organização e desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em Uberlândia.***

Lembramos que a análise e avaliação do projeto deverá ser repassada a esta Secretaria ao final do trabalho.

Sendo o que se apresenta, enviamos cumprimentos.

Atenciosamente,

Profª. Drª. GERCINA SANTANA NOVAIS
Secretária Municipal de Educação

/ml

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista coordenadora 1



Universidade Federal de Uberlândia

FACED - Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 =
Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

ROTEIRO DE ENTREVISTA NADH: COORDENADORA 1

- 1- Quando assumiu a coordenação da Educação Especial quais foram as suas primeiras ações?
- 2- Por que o nome NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas?
- 3- Quem eram os alunos (público alvo) atendidos quando assumiu e em quantas escolas havia o atendimento?
- 4- Quando começou a ressignificação do atendimento para a implantação do AEE?
- 5- Quais foram as maiores dificuldades para implantar as mudanças necessárias?
- 6- Houve alguma mudança para o processo de implantação de salas de AEE nas escolas e para o processo de escolha de profissionais para atuarem neste atendimento?
- 7- Em relação à acessibilidade arquitetônica e pedagógica quais foram os encaminhamentos? Como estavam as escolas neste sentido?
- 8- Como foi estruturada a formação dos professores para atuar no AEE?
- 9- Como você avalia os 8 anos de atuação na coordenação da Educação Especial no município de Uberlândia?

APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista coordenadora 2



Universidade Federal de Uberlândia

FACED - Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 =
Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

ROTEIRO DE ENTREVISTA NADH: COORDENADORA 2

- 1- Quando assumiu a coordenação da Educação Especial quais foram as suas primeiras ações?
- 2- Como analisa os resultados obtidos pelo AEE no período de 2005 a 2102?
- 3- O número de alunos atendidos ampliou a partir de 2013?
- 4- Houve alguma mudança em relação às ações implantadas na coordenação anterior? Quais?
- 5- Quais as maiores dificuldades enfrentadas ao assumir a coordenação da Educação Especial?
- 6- Houve alguma mudança para o processo de implantação de salas de AEE nas escolas e para o processo de escolha de profissionais para atuarem neste atendimento?
- 7- Em relação à acessibilidade arquitetônica e pedagógica quais foram os encaminhamentos? Como estavam as escolas neste sentido?
- 8- Como foi estruturada a formação dos professores que atuam no AEE e os que começaram a atuar?

APÊNDICE 3 – Questionário professores do AEE



Universidade Federal de Uberlândia
FACED - Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 =
 Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO AEE

Prezado(a) Professor(a)!

Considerando seu trabalho cotidiano junto às escolas de ensino fundamental e a sua atuação no AEE – Atendimento Educacional Especializado, vimos solicitar sua contribuição respondendo ao questionário abaixo. O questionário tem como objetivo coletar informações que subsidiem o trabalho de Pesquisa do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Mestrado, suas contribuições enriquecerão o trabalho, com a temática: **ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE EM UBERLÂNDIA / MG.**

Desde já agradecemos sua atenção e contribuição, salientando que não há necessidade de se identificar nominalmente.

1 - Dados pessoais:

1.1 - Sexo: () Masculino ()Feminino

1.2 - Idade: () menos de 20 anos () de 20 a 30 anos () de 30 a 40 anos () de 40 a 50
 () mais de 50 anos

2 - Formação:

2.1-Graduação:_____

2.2 - Pós-Graduação:

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

3. Atuação

3.1 - () Professor(a) do AEE

() Pedagogo(a) do AEE

Quanto tempo? _____

Quanto tempo? _____

3.2 – Processo de entrada para atuar no AEE:

() Convite

() Entrevista e currículo

() Seleção interna junto a direção

() Recrutamento interno, conforme instrução normativa 001/2011

3.3 – Quais as maiores dificuldades para a sua atuação?

4 – Sobre o acompanhamento do NADH à escola:

4.1 – Você recebe orientações do NADH sempre que precisa?

() Sim () Não

Por quê? _____

4.2 – Você recebe ou já recebeu visita de algum representante do NADH?

() Sim () Não

Em que circunstância? _____

5. SOBRE O AEE

5.1. Para você, o que é o AEE?

() É a Educação Especial

() Apoio e reforço ao trabalho da sala comum

() Serviço da Educação Especial que oferece atendimento complementar e/ou suplementar ao da sala comum

5.2 – Na sua opinião o AEE realiza práticas de apoio e reforço? Justifique.

5.3 - O que é complementar e/ou suplementar? O que o AEE precisa fazer neste sentido?

5.4 – O atendimento é realizado:

() No contraturno

() No mesmo turno – Em que casos? _____

5.5 – Quantos atendimentos de 50 minutos (hora/aula) a maioria de seus alunos recebe?

() 1 () 2 () 3 () 4

Justifique:

5.6 – Você faz assessoria do AEE à sala comum?

() Sim () Não

Por quê? _____

5.7 – A sua escola conta com a SRM - Sala de Recurso Multifuncional encaminhada pelo MEC?

() Sim () Não

Qual o tipo de sala recebido?

() Tipo I () Tipo II

Todos os recursos disponibilizados nesta sala já chegaram?

() Sim () Não

5.8 – Como você analisa a educação e, no caso, a sua escola, em relação à participação dos alunos com deficiência? Você considera que está sendo feito inclusão ou integração?

() inclusão () integração

Por quê? _____

6 – Sobre acessibilidade:

6.1 – A sua escola tem acessibilidade arquitetônica?

() Sim () Não

Justifique se julgar necessário. _____

6.2 – E a acessibilidade pedagógica dos alunos no AEE tem sido assegurada?

() Sim () Não

De que forma? _____

7– Sobre a formação continuada:

7.1 – Como você avalia a formação ofertada pelo NADH?

() Boa () Atende as suas necessidades () Fraca

Por quê? _____

7.2 – Você faz ou já fez formação no AEE além da oferecida pelo NADH?

() Sim () Não

7.3 - Você considera que a sua formação inicial lhe deu base para atuar com as diferenças no contexto da escola comum e para o atendimento dos alunos com deficiência?

() Sim () Não

Por quê? _____

7.4 - E a formação continuada tem ofertado conhecimentos necessários para sua atuação no AEE?

() Sim () Não

Por quê? _____

APÊNDICE 4 – Questionário professores da sala/classe comum



Universidade Federal de Uberlândia
FACED - Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 =
Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA SALA COMUM

Prezado(a) Professor(a)!

Considerando seu trabalho cotidiano junto às escolas de ensino fundamental e a sua compreensão/entendimento sobre o AEE – Atendimento Educacional Especializado, vimos solicitar sua contribuição respondendo ao questionário abaixo. O questionário tem como objetivo coletar informações que subsidiem o trabalho de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Mestrado, suas contribuições enriquecerão o trabalho, com a temática: **ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL.**

Desde já agradecemos sua atenção e contribuição, salientando que não há necessidade de se identificar nominalmente.

1 - Dados pessoais:

1.1 - Sexo: () Masculino ()Feminino

1.2 - Idade: () menos de 20 anos () de 20 a 30 anos () de 30 a 40 anos () de 40 a 50
() mais de 50 anos

2 - Formação:

2.1 - Graduação: _____

2.2 - Pós-Graduação:

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

3. Atuação

3.1 - () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

3.2 – Há quantos anos é professor(a)?

() De 1 a 5 anos () De 5 a 10 anos
() De 10 a 15 anos () De 15 a 20 anos () Mais de 20 anos

3.3 – Quais as maiores dificuldades para a sua atuação?

4 - SOBRE O AEE

4.1. Para você, o que é o AEE?

() É a Educação Especial
() Apoio e reforço ao trabalho da sala comum
() Serviço da Educação Especial que oferece atendimento complementar e/ou suplementar ao da sala comum

4.2 – Quantos de seus alunos recebem este atendimento?

() 1 () 2 () 3 () 4 () Mais

4.3 – Você tem contato com os professores do AEE?

() Sim () Não

Quando e como? _____

4.4 – Você recebe assessoria do AEE à sala comum?

() Sim () Não

Por quê? _____

4.5 – Já recebeu a visita de algum representante do NADH?

() Sim () Não

Em que circunstância? _____

4.5 – Você conhece a sala de atendimento de sua escola?

() Sim () Não

Por quê? _____

4.6 - O(s) seu(s) aluno que está o AEE tem apresentando desenvolvimento?

() Sim () Não

Por quê? _____

4.7 – Você encontra dificuldades para contar com o apoio do professor do AEE? Justifique.

4.8 - Como você analisa a educação e, no caso, a sua escola em relação à participação dos alunos com deficiência? O que está sendo feito é inclusão ou integração?

() inclusão () integração

Por quê? _____

5 – Sobre acessibilidade:

5.1 – A sua escola tem acessibilidade arquitetônica?

() Sim () Não

Justifique se julgar necessário. _____

5.2 – E a acessibilidade pedagógica (recursos materiais para os alunos desenvolverem suas atividades e ter assegurada a sua acessibilidade ao conhecimento) na sala tem sido assegurada?

() Sim () Não

De que forma e que tipo de recursos usados? _____

5.3 – Se tem os recursos, você sabe como usá-los?

() Sim () Não

5.4 – Se não sabe usar o recurso recebe orientação do AEE?

() Sim () Não

6 – Sobre a formação continuada:

6.1 – Você já participou de alguma formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação/NADH sobre Educação Inclusiva e/ou AEE?

() Sim () Não

Qual? _____

6.2 - Como você avalia a formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação/NADH para a Educação Inclusiva e/ou AEE?

() Boa () Atende as suas necessidades () Fraca

Por quê? _____

6.3 – Você faz ou já fez formação sobre Educação Inclusiva ou AEE além da oferecida pela Secretaria Municipal de Educação/NADH?

() Sim () Não

6.4 - Você considera que a sua formação inicial lhe deu base para atuar com as diferenças no contexto de sala de aula?

() Sim () Não

Por quê? _____

6.5 - E a formação continuada tem ofertado conhecimentos necessários a sua atuação no contexto de sala de aula?

() Sim () Não

Por quê? _____
