VIVIANE PRADO BUIATTI

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIMENSÃO POLÍTICA, FORMAÇÃO DOCENTE E CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS

UBERLÂNDIA/MG
2013

VIVIANE PRADO BUIATTI

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIMENSÃO POLÍTICA, FORMAÇÃO DOCENTE E CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS

Texto final apresentado como requisito para a defesa de Tese de Doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

UBERLÂNDIA/MG
2013

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
DIMENSÃO POLÍTICA, FORMAÇÃO DOCENTE E CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS

Banca Examinadora

_____

Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
FACED/UFU (Orientadora)

_____

Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro FACIP/UFU

_____

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva
Instituto de Psicologia /UFU

_____

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza - USP

_____

Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista - UNICAMP

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

B932a 2013

Buiatti, Viviane Prado, 1974-
Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais / Viviane Prado Buiatti. -- 2013.
320 f. : il.

Orientador: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Educação especial - Teses. 3. Formação de professores - Teses. I. Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

AGRADECIMENTOS

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Gonzaguinha, 1982).

A Deus, por me fortalecer, dando-me sustentação, força e coragem durante todo o tempo do doutorado, e, sabedoria para prosseguir... "Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim (Chico Xavier)".

À minha orientadora, Profa. Dra Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, que, com carinho, parceria e acolhimento, orientou-me na condução dos caminhos para a construção deste trabalho.

À Profa. Dra Lázara Cristina da Silva, que se fez presente em todos os momentos durante a elaboração deste texto, nos debates nas ocasiões de interlocução, nas sugestões na qualificação, no diálogo constante para o aprimoramento deste trabalho, e por compartilhar o conhecimento em seus valiosos escritos.

À Profa. Dra Silvia Maria Cintra da Silva, que me acompanha no meu percurso formativo, agradeço a confiança, a disponibilidade em me acolher sempre, às suas contribuições, que me despertaram inquietações, tornando-me desafiada pela pesquisa.

À Profa. Dra Marilene Proença Rebello de Souza, que aceitou este convite, e pela presença na minha trajetória de formação profissional, na graduação, nos caminhos da minha pesquisa de mestrado e, no doutorado, por meio de suas produções e debates.

À Profa. Dra Cecília Guarnieri Batista, pela presença, disponibilidade em contribuir e partilhar deste momento de construção e aprendizado na banca de defesa deste trabalho.

À professora Dra Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro pelo aceite em dialogar comigo e colaborar com os construtos desta tese de doutorado.

Às minhas queridas amigas e querido amigo, irmãs e irmão de coração, Vilma, Fernanda, Lilian e Armindo, companheiras (o) de estrada, agradeço a interlocução nos (não poucos) momentos difíceis, pelo carinho, apoio, partilhando comigo as angústias, incertezas, oferecendo sempre uma escuta atenta. Pelos momentos de alegrias e celebrações!

À Direção da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU), pela autorização para que eu pudesse findar o doutorado. À Betânia e Lúcia, pela compreensão, sensibilidade e flexibilidade, tornando possível a conclusão deste trabalho.

Aos colegas Mauro e Cláudio, e a todo o grupo de professores do curso de Pedagogia (FACIP/UFU), pela solidariedade, compreensão da minha ausência em alguns momentos e pelas palavras de incentivo.

Aos colegas do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), pelo espaço de aprendizagem, debate e troca de experiências, desenvolvido em nossas reuniões.

Às amigas Úrsula e Cidinha e aos demais colegas de turma de doutorado/2010, pela construção coletiva e aprendizagem, por partilhar as aflições, ansiedades e pelos bons momentos!

Às minhas amigas Margarete, Liliane e Cinthia, amizade que se fortalece com o tempo, agradeço a amizade, o companheirismo e o conforto.

Aos meus alunos da FACIP/UFU, pela compreensão e carinho, por me auxiliarem na construção de minha formação profissional e pessoal.

Aos secretários do programa de Pós-graduação, James e Jeane, pela prontidão e informações esclarecedoras.

À Mariane, Juliana e Aline, que, cuidadosamente, contribuíram no processo de organização dos dados da pesquisa.

Às participantes da pesquisa que me acolheram com disposição e respeito, abrindo suas salas, compartilhando comigo suas experiências, possibilitando a execução deste trabalho.

Ao meu querido filho, Victor Hugo, pela paciência, companheirismo, tolerância, alegria, por trazer luz em minha vida e amor incondicional... você é meu sol!

Às minhas amadas, florzinhas, Manuela e Marina, por despertarem alegria, leveza, perfume e serenidade na minha vida... vocês são o meu vento!

À minha família, meus pais, minha irmã e meu cunhado, que, com amor e carinho, estavam sempre próximos, atentos, auxiliando-me nos momentos em que precisei. Pelas constantes orações e pela torcida... vocês são a minha terra!

Luís, agradeço o apoio, o companheirismo, a escuta e o carinho!

O poema do semelhante
Elisa Lucinda

O Deus da parecença
O que nos costura em igualdade
O que nos papel-carboniza
em sentimento
O que nos pluraliza
O que nos banaliza
por baixo e por dentro,
Foi este Deus que deu
destino aos meus versos,
Foi Ele quem arrancou deles
a roupa de indivíduo
e deu-lhes outra de indivíduo
ainda maior, embora mais justa.
Me assusta me acalma
ser portadora de várias almas
de um só som comum eco
ser reverberante
espelho, semelhante
ser a boca
ser a dona da palavra sem dono
de tanto dono que ela tem.
Deus sabe que a palavra alguém é apenas
o singular da palavra multidão
É mundão
todo mundo beija
todo mundo deseja
todo mundo almeja
todo mundo chora
alguns por dentro
alguns por fora
alguém sempre chega
alguém sempre demora.
O Deus que cuida do
não desperdício dos poetas
deu-me essa festa
de similitude
bateu-me no peito do meu amigo
encostou-me a ele
em atitude de verso beijo e umbigos,
extirpou de mim o exclusivo
a solidão da bravura
a solidão do medo
a solidão da usura
a solidão da coragem
a solidão da bobagem
a solidão da virtude
a solidão da viagem
a solidão do erro
a solidão do sexo
a solidão do zelo
e a solidão do nexo.
Esse Deus soprador de carmas
deu de me fazer parecida
Aparecida
santa
puta
criança
deu de me fazer
diferente
pra que eu provasse
da alegria
de ser igual a toda gente
Esse Deus deu coletivo
ao meu particular
sem eu nem reclamar
Foi Ele, o Deus da par-essência
O Deus da essência par.
Não fosse a inteligência
da semelhança
seria só o meu, meu amor
seria só a minha, minha dor
bobinha e sem bonança
seria sozinha minha esperança.

RESUMO

Com a intensificação das políticas públicas, especialmente, a partir da década de 1990, sobre a educação inclusiva, questões como a participação e o direito de todos na escola comum, a reestruturação desta, bem como da escola especial trouxeram como centro de discussão o Atendimento Educacional Especializado (AEE), devendo ser realizado, preferencialmente, nas escolas regulares de ensino. No ano de 2008, surge o primeiro decreto que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo revogado, em 2011, pelo decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Neste trabalho, objetivamos analisar alguns documentos legais que retratam as políticas públicas da educação inclusiva e da educação especial e utilizamos, principalmente, o decreto n. 7.611, que dispõe sobre o AEE. Além de refletir sobre as dimensões da inclusão/exclusão; o uso das expressões: diferença, diversidade e o outro e, por fim, a escolarização de todos, tendo como referencial a teoria histórico-cultural. Acrescido a estas análises, realizamos entrevistas com as profissionais de uma escola estadual e de uma escola municipal, que atuam e coordenam o AEE, e com professoras do ensino regular. Na análise documental, verificamos que os registros estabelecem como dever do Estado o sistema de ensino inclusivo, sem discriminação e pautado na igualdade de oportunidades. A definição do público alvo do AEE, sendo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O AEE é oferecido em horário oposto ao que estudantes frequentam a sala de aula comum, para que possam cursar regularmente este ensino, sendo que terão acesso a todas as aulas ministradas, o AEE funciona como complemento e/ou suplemento à escolarização. A acessibilidade é expressão central nos textos, debatemos que esta envolve aspectos como a estrutura arquitetônica, comunicacional, metodológica, atitudinal e conceitual. O Ministério da Educação implanta diversas ações para a efetivação da acessibilidade no processo de inclusão e escolarização de todas as pessoas no sistema de ensino, promovendo programas para a acessibilidade e formação de docentes. Os documentos legais destacam as funções dos profissionais do AEE e garantem a formação continuada dos professores como seu direito e dever. Com a pesquisa de campo, averiguamos como está configurado o AEE nas escolas, e pudemos constatar que é unânime a consideração de que contribui para a escolarização dos estudantes, no entanto as participantes enfatizaram algumas problemáticas e limitações no trabalho do AEE. Citamos: 1) a dificuldade de interlocução entre as modalidades de ensino (ensino da sala comum e ensino no AEE), 2) a falta de materiais para trabalhar com a demanda, 3) o espaço físico inadequado, 4) a ausência de formação continuada, notadamente para os professores do ensino regular, 5) dificuldades referentes à avaliação educacional dos estudantes e à organização do plano de intervenção. Diante destes aspectos, averiguamos que os escritos se diferenciam da realidade, do cotidiano que encontramos nas escolas, assim, consideramos que as instituições escolares precisam rever suas concepções e atuação para promover o acesso, o aprendizado, a igualdade de condições, reestruturando e reorganizado as estruturas educacionais, no sentido de efetivar a escolarização de todos e impedir ações segregadoras e discriminatórias. Temos a convicção de que as reflexões sobre estas questões precisam ser pautas incansáveis na formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial, Escolarização e Formação Docente.

ABSTRACT

Due to the intensification of public policies, especially from the 1990s on inclusive education, issues such as the participation and rights of all in regular school, its restructuring, as well as special school as the center of discussion brought the Specialized Education Services (SES) that should be performed preferably in regular schools of education. In 2008 comes the first decree which stipulate for special education and the Specialized Education Services (SES), but it was revoked in 2011 by Decree No. 7611 of November 17, 2011. This study aimed to analyze some legal documents that portray public policy of inclusive education and special education, and it was based mainly Decree No. 7611 which stipulates the SES. In addition to reflecting on the dimensions of inclusion / exclusion, the use of expressions: difference, diversity and others, and finally, the schooling of all, taking as reference the cultural-historical theory. Added to these analyzes, interviews were conducted with professionals from two different public schools, that includes SES teachers, regular teachers and SES supervisors. Documentary analysis showed that the education system inclusive without discrimination and guided by equal opportunities is a duty of the state. The records also set the definition of the target audience of the SES as people with disabilities, pervasive developmental disorders and high ability or giftedness. The SES is offered in opposite time of regular classes, so the students attend regular classroom, and they can regularly attend this school, and have access to all the classes. The SES activities are a complement and / or supplement to schooling. Accessibility is central expression in the texts discussed and it involves aspects such as architectural structure, communicative, methodological, conceptual and attitudinal. The Ministry of Education has several actions for the enforcement of accessibility in the process of inclusion and education of all people in the education system, promoting programs for accessibility and training of teachers. The legal documents highlight the roles of professionals in the SES and ensure the continuing education of teachers as a right and duty of them. The field research observed how the SES is set in schools, and there is a consensus that the program contributes to the education of students. However, the participants emphasized some limitations and problems working with SES. Featuring: 1) the difficulty of dialogue between the modalities of education (regular teaching and teaching in SES classrooms), 2) lack of material to work with demand, 3) inadequate physical space, 4) the absence of continuing education, mainly for regular teachers, 5) difficulties related to educational assessment of students and the organization of the intervention plan. Considering these aspects, the writings differ from the reality of everyday life schools, so that educational institutions must review their ideas and actions to promote access, learning, equal conditions, restructuring and reorganizing educational structures in order to carry out the education of all students and do actions to prevent segregation and discrimination. All reflections on these issues need to be guidelines relentless in continuing education of teachers.

Keywords: specialized schooling, schooling and teacher training

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAE	Centro de Pesquisa, Ensino, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FACED/UFU	Faculdade de Educação da Universidade federal de Uberlândia
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FEBEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FENEIS	Federação Nacional de Educação de Surdos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MORHAN	Movimento de Reintegração dos Hansenianos

NAAH/S	Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
NAPPB	Núcleo de Apoio e Produção em Braille
ONEDEF	Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEPA I	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação para Todos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
RENAFOR	Programa de Formação Continuada de professores em Educação Especial
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESPE	Secretaria de Educação Especial
SED	Secretaria Estadual de Educação e do Desporto de Santa Catarina
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGETEC	Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: As participantes da pesquisa 41
Tabela 2: Depoimentos das Professoras do AEE 217
Tabela 3: Depoimentos das Professoras do Ensino Regular 218
Tabela 4: Depoimentos das Diretoras e Supervisora 219
Tabela 5: Depoimento das Coordenadoras 221
Tabela 6: Distribuição da sala de recursos por ano 232
Tabela 7: Atribuições dos Profissionais do AEE 236
Tabela 8: Atribuições das Coordenadoras do AEE 239
Tabela 9: Contribuições do AEE 268
Tabela 10: Falta de formação inicial 271
Tabela 11: Falta de formação continuada para o professor do ensino regular 272

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percepção sobre a escolarização de todos na sua escola..... 213
Gráfico 2: Dificuldades e limitações do trabalho no AEE 270

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1 A história: trajetórias, caminhos e escolhas 15
2 Pesquisas realizadas e organização deste trabalho 26
CAPÍTULO I – CAMINHOS PERCORRIDOS 32
1 Metodologia da pesquisa 32
2 As participantes da pesquisa 36
3 As entrevistas 37
4 As entrevistadas 41
5 A construção dos dados: a análise de conteúdo 43
CAPÍTULO II – O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO 49
1 A deficiência no Brasil e suas marcas 49
2 A deficiência: como se explica/ou? 63
3 O movimento do Atendimento Educacional Especializado nos documentos legais e as terminologias utilizadas na Educação Especial: trajetórias e histórias 69
CAPÍTULO III – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, LINHAS E ENTRELINHAS: DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO COTIDIANO NA ESCOLA 86
1 AEE: direito à educação, dever do Estado 87
2 AEE: a quem deve atender? Qual a sua função? 95
3 AEE: salas de recursos multifuncionais 125
CAPÍTULO IV – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, LINHAS E ENTRELINHAS: FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO 131
1 AEE: organização e práticas 131
2 AEE e formação de professores 138
3 AEE e políticas de financiamento e distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) 161
CAPÍTULO V – DIMENSÕES CONCEITUAIS E ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DO AEE 166
1 AEE: da inclusão à dissimulação da exclusão 166
2 A diferença, a diversidade e o outro 174

3 AEE e o processo de escolarização 181
CAPÍTULO VI – O DISCURSO E A PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 193
1 A história da Educação Especial nas Escolas Municipais da cidade de Uberlândia ... 194
2 A história da Educação Especial nas Escolas Estaduais da cidade de Uberlândia 202
3 Concepção sobre a educação inclusiva e a percepção sobre a inclusão na escola 210
4 Ensino Regular *versus* AEE 217
5 O Atendimento Educacional Especializado: funcionamento, organização e limitações 227
5.1 AEE: espaço físico e a sala de recursos 227
5.2 AEE: população atendida e atribuição dos profissionais 233
5.2.1 As avaliações com os alunos do AEE do Município e as práticas pedagógicas 242
5.2.2 As avaliações com os alunos do AEE no Estado e as práticas pedagógicas 249
5.3 Contribuições do AEE 268
6 Dificuldades, limitações e facilidades do trabalho no AEE 270
CONSIDERAÇÕES FINAIS 286
REFERÊNCIAS 294
APÊNDICES 311
Apêndice A – Roteiro de entrevista com a professora do AEE 311
Apêndice B – Roteiro de entrevista com a professora da sala regular 312
Apêndice C – Roteiro de entrevista com a supervisora do AEE 313
Apêndice D – Roteiro de entrevista com a direção da escola 314
Apêndice E – Roteiro de Entrevista com a professora de apoio 316
Apêndice F – Roteiro de entrevista com a equipe do NADH 317
Apêndice G – Roteiro de Entrevista com a coordenação do AEE no Estado 319
Apêndice H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 321
ANEXOS 322
Anexo A – Avaliação do Comitê de Ética 322
Anexo B – Ofício do Secretário de Educação 323

INTRODUÇÃO

Se me contemplo
Tantas me vejo,
Que não entendo
Quem sou, no tempo
Do pensamento.
[...]
Não permaneço.
Cada momento é meu alheio.
Assim compreendo
O meu perfeito
Acabamento
[...]
Cecília Meireles

Apresentamos este trabalho dissertando, inicialmente, sobre minha trajetória, com a finalidade de expor a opção por essa temática, tecendo relações com as aspirações pessoais e profissionais. Este relato, sob a forma de um pequeno memorial, possibilitou-me percorrer os caminhos vivenciados até o momento e demarca a construção de minha identidade, imbricada nos valores e desejos que delinearam trajetos escolhidos durante as diversas experiências vividas como pessoa e profissional. Após este relato, mostro a organização deste trabalho, com uma breve descrição de cada capítulo, expondo seus objetivos e propósitos.

1 A história: trajetórias, caminhos e escolhas

> *No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse modo continuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso "ser profissional".*
> *(FONTANA, 2005, p. 41).*

O tempo faz montar e reconstituir pequenos pedaços que, ao serem costurados, podem, em algum momento, explicar como nos tornamos o que somos e por que desenhamos caminhos, percorremos, desejamos e escolhemos essas trajetórias. Assim, conto um pouco da minha história. Por retratar minha história pessoal, os escritos que se seguem, exclusivamente neste item 1, estão descritos na primeira pessoa do singular. O restante do texto permanecerá na primeira pessoa do plural.

Sou graduada em Psicologia, formei-me em julho de 1997 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Como discente de graduação, buscava atuar como estagiária e aprofundar-me na área escolar, aliando-me aos professores do Núcleo de Psicologia Escolar/Educacional. Nos estágios, procurei estudar aspectos do desenvolvimento humano e aprendizagem, os teóricos desta área, a relação entre ensino-aprendizagem, a atuação docente, e, por meio da prática, de minha inserção nas instituições como estagiária, pude relacionar a teoria com a atuação do Psicólogo Escolar. Minha formação foi-se convergindo para esta área, tanto que, das 854 horas cumpridas em estágios curriculares, 733 correspondem à área escolar, assim como das 325 horas de estágios extracurriculares, 190 são da área Escolar.

Nesses estágios, pude estar nas escolas, atuando com grupos de professores, nos quais discutíamos sobre aspectos do desenvolvimento, aprendizagem, atuação profissional e problemas do cotidiano escolar. Na clínica de Psicologia da UFU, trabalhei com crianças com queixas escolares, na avaliação psicodiagnóstica e intervenção, sendo que promovia, também, grupo com pais e contato com a escola (professores e equipe pedagógica).

Durante a graduação, busquei estar em contato com as questões educacionais, o processo educativo e a instituição escolar. A abordagem histórico-cultural sempre me fascinou, mesmo porque estive muito perto das professoras/supervisoras que trabalhavam com ela nos estágios e que me propiciavam uma constante reflexão entre teoria e prática.

Na pós-graduação, tinha o objetivo de aprofundar meus conhecimentos sobre a compreensão da aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento e realizei, então, o curso de especialização em Prevenção e Intervenção Psicológica no Fracasso Escolar. Procurava, nesse momento, refletir sobre questões referentes às dificuldades no processo de escolarização, ao percurso formativo dessas crianças, às relações escolares e aos problemas vivenciados pelos educadores no processo de ensino e construção de saberes. Esse curso foi muito importante, porque, naquela época, trabalhava diretamente com uma grande quantidade de crianças com queixas escolares, encaminhadas pelas escolas para atendimento psicológico no Ambulatório de Saúde Mental.

No Ambulatório, tive a oportunidade de elucidar discussões acerca desta intervenção e, a partir destas reflexões, fui construindo parceria com a escola, aproximando-me do professor que trabalhava diretamente com esse aluno, propondo acolher este profissional e poder pensar, em conjunto, novas formas que contribuíssem para o crescimento e melhoria do processo de ensino e de aprendizado do discente. Observava que a escola apenas encaminhava essas crianças para serem atendidas e, de certa forma, se isentava de sua responsabilidade, assim, comecei a fazer algo que vinha na contramão desta proposta, com o intuito de refletir

sobre a prática docente. Com a imersão na escola, pude constatar diversos problemas relativos ao cotidiano dos professores, como a formação inicial desconectada da realidade escolar, a falta de formação continuada, grande quantidade de alunos por sala, falta de suporte pedagógico, entre outros.

Com relação à pós-graduação *Stricto Sensu*, o mestrado, desde que concluí o curso de Psicologia, era meu objetivo poder fazer o mestrado na área de psicologia Escolar e aprofundar o conhecimento neste contexto, visando também à pesquisa e à docência no Ensino Superior. Em 2003, surgiu o primeiro processo seletivo do Mestrado na Psicologia, fiz a prova e fui aprovada, na área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Nas disciplinas cursadas no Mestrado, destaco três que tiveram grande contribuição para a pesquisa que realizei, bem como para auxiliar na minha atuação profissional como docente que me constituía. Na primeira, a disciplina "Psicologia Educacional e Desenvolvimento do Professor/Educador", pude entrar em contato com teóricos que discutiam a formação docente, saberes e práticas do professor e a abordagem qualitativa em pesquisas na educação.

A disciplina: "Tópicos em linguística: discurso e sujeito", cursada no programa de pós-graduação do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, ajudou-me na reflexão do discurso sob o prisma da linguística, apontando caminhos para a construção e análise dos dados da minha pesquisa.

Por último, demarco o "Estágio de docência" como o primeiro passo para minha atuação como professora no Ensino Superior. Neste estágio, dividia a disciplina; Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I (PEPA I), do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, com minha orientadora[1]. Esta disciplina tinha uma carga horária teórica e prática, e, quinzenalmente, acompanhava os discentes numa escola, em que realizávamos intervenção com os alunos e professores da instituição. Intercalados à prática na escola, havia os momentos de supervisões para compartilhar e discutir as ações realizadas e o esquema para os próximos encontros. Esta experiência foi um marco para mim, pois sentia um imenso prazer em poder possibilitar aos alunos a primeira prática deles em Psicologia Escolar, além de estar construindo também minha prática docente.

Como supervisora, permanecia sempre atenta às falas dos discentes, levando o grupo a pensar sobre sua atuação, os objetivos das atividades realizadas junto às crianças e

[1] Professora Dra. Silvia Maria Cintra da Silva.

educadores. A partir da prática com o grupo de crianças, redigimos um artigo[2] e vários trabalhos apresentados em congressos relacionados à atuação docente: o trabalho de supervisão, a psicologia dentro da escola, a importância da interlocução entre a teoria e prática para a formação discente e, por fim, a construção e os desafios do docente no Ensino Superior.

Na minha dissertação de mestrado, a pesquisa teve como foco a demanda de queixas escolares que chegam aos ambulatórios de Psicologia da rede pública de Uberlândia (MARÇAL, 2005). Realizei um mapeamento da cidade no que diz respeito ao atendimento oferecido a essas crianças e o que ficou marcante foi a concepção essencialmente clínica do psicólogo, a falta de comunicação com a escola e a precária formação dos profissionais para o atendimento a este tipo de queixa. O estudo verificou a existência de uma alta demanda de queixas escolares entre crianças de cinco a treze anos de idade, com a maioria dos encaminhamentos advindos de escolas. Quanto à compreensão da queixa, observou-se que prevalece uma concepção de que existem, sobretudo, questões emocionais por trás dela, e que a família está diretamente associada às dificuldades no processo de escolarização dos filhos.

A análise dos procedimentos avaliativos apontou que apenas 25% dos entrevistados consideravam importante contatar a escola, embora tenham relatado que não se sentiam aptos para o atendimento desse tipo de queixa, além de acreditar que o ambulatório não deve responsabilizar-se por esses casos. A maioria utilizava técnicas indiferenciadas na avaliação de todas as queixas, guiando-se por um referencial clínico baseado em desenho, observações com a criança, testes, e anamnese com os pais. Essa compreensão, essencialmente clínica e desconectada da escola, é respaldada, segundo os entrevistados, por sua formação acadêmica. O estudo confirmou dados de outras pesquisas na área escolar indicando a urgência da revisão curricular dos cursos de formação de psicólogos, no sentido de melhor instrumentalizar os profissionais egressos. Publicamos[3] um artigo, no qual disponibilizamos os dados da pesquisa.

Em fevereiro de 2009, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como aluna especial. Cursei duas disciplinas, nesse ano, nessa mesma condição. Dentre elas, destaco a disciplina: “Saberes e Práticas Pedagógicas”, pela qual pude ampliar meu olhar e aprofundar os estudos essencialmente sobre o que é ser professor e quais fatores envolvem esta profissão O culminar

[2] SILVA, S. M. C. et al. O Psicólogo Escolar e a Infância: uma experiência em escola pública. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, v. 18, n. 31, jul./dez. 2008. ISSN 1517-9869.

[3] Artigo sobre a pesquisa realizada na dissertação de mestrado publicado por mim e pela minha orientadora. Segue a referência:
MARÇAL, V. P. B.; SILVA, S. M. C. A queixa escolar nos ambulatórios públicos: práticas e concepções dos psicólogos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2006. ISSN 1413-8557.

desta disciplina teve como avaliação final a produção de um artigo em grupo, transformado em capítulo de livro[4].

Apresentei, para a seleção de doutorado, no ano de 2010, um projeto fruto da reflexão entre a teoria e a minha prática como professora e psicóloga escolar. Assim, a temática do projeto surgiu quando trabalhava como docente no Ensino Superior na graduação em psicologia, em uma instituição particular em que ministrava um estágio em Psicologia Escolar numa escola, no ano de 2008. Neste, os estagiários atendiam as crianças que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola e, ao adentrar no espaço, conhecer a clientela e os professores que atuavam no AEE, fiquei muito incomodada com o atendimento oferecido, a meu ver, de cunho clínico, desvinculado do ensino regular e das questões pedagógicas. Intrigava-me, também, o quanto a equipe dessa modalidade de ensino estava insegura com muitas dificuldades de se colocarem e efetivamente se inserirem no contexto da escola. Comecei a questionar se esse atendimento estava auxiliando na inclusão escolar da população atendida ou se culminava na sua exclusão. E nesse propósito, escrevo o meu projeto de doutorado, cujo objetivo geral é de analisar o movimento e as práticas educativas do Atendimento Educacional Especializado[5].

Deste modo, esta pesquisa e objeto de estudo se inserem na minha vivência como docente e psicóloga, porque são frutos de uma investigação que advém da minha prática, do meu olhar e do incômodo provocado ao ver aquelas crianças que frequentavam o AEE[6] envolvidas em atividades sem significado, na perspectiva psicomotora clínica ou realizando tarefas de reforço. Além disso, observar profissionais deslocados, sentindo a responsabilidade depositada neles pela escola, na intenção de alterar e modificar comportamentos e atitudes sem a formação adequada e desarticulada do ensino comum, constituindo-se como um ensino à parte na escola regular.

É com este estudo que ingresso no doutorado em fevereiro de 2010. Das nove disciplinas cursadas, destaco duas: "Pesquisa em Educação", que me auxiliou na reestruturação do meu projeto, no levantamento das questões problematizadoras e nas

[4] BUIATTI, V. P.; GOMES, A. C.; SANTOS, C. S.; PRATA, L. D. A. Saberes no exercício da docência do ensino superior no contexto da inclusão e exclusão escolar. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. (Orgs.) **Inclusão educacional, do discurso à realidade**. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISBN: 978-85-7078-327-1.

[5] O Atendimento Educacional Especializado refere-se a um "[...] 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, p. 1).

[6] Os alunos frequentam o AEE em turno inverso ao ensino regular, possuem dupla matrícula, devem matricular no AEE que se constitui na modalidade de ensino da educação especial, bem como no ensino regular.

alternativas metodológicas para a realização da pesquisa; "Tópicos Especiais em Política e Gestão em Educação II: Educação Inclusiva e Especial", que foi muito importante para a discussão política sobre a da educação inclusiva, ampliando meu olhar e possibilitando a sustentação da análise dos documentos legais e das perspectivas da inclusão. As discussões e produção científica realizadas nessas disciplinas culminaram na publicação de um capítulo de livro[7] e algumas apresentações e publicações de trabalhos completos[8] em anais de eventos, seminários e congressos na área da educação, formação de professores e educação especial e educação inclusiva.

A partir das leituras realizadas com os debates em sala de aula, encontro a inclusão e a educação especial como dispositivo amparado por um discurso que está além da prática, do saber e do fazer, está alicerçado num momento histórico, político, social constituído em um modelo de Estado vigente que se impõe. Considero que aproximar esta discussão nos meus escritos possibilitou-me a contextualização da temática e suas implicações no Atendimento Educacional Especializado como objeto de estudo e pesquisa.

---

[7] BUIATTI, V. P.; MIRANDA, A. A. B. A Educação Inclusiva e o programa de atendimento educacional especializado: uma política pública de inclusão? In: LONGHINI, M. D. (Org.) **O Uno e o Diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. ISBN 9788570782878.

[8] BUIATTI, V. P.; MIRANDA, A. A. B. Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado: desafios, distanciamentos e formação docente. In: ENCONTRO MINEIRO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO E REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS, 3., 2010, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010. 1 CD-ROM.

BUIATTI, V. P. Dificuldades no processo de aprendizagem: relato de avaliação e intervenção psicoeducacional. In: ENCONTRO MINEIRO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO E REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS, 3., 2010, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010. 1 CD-ROM.

BUIATTI, V. P.; SOUZA, V. A. Políticas públicas para a educação inclusiva: formação de professores, concepções e práticas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 10., 2010, [s.l.]. **Anais...** [s.l.], 2010. 1 CD-ROM.

BUIATTI, V. P.; JÚNIOR, M. J. T. Construtivismo e ensino de ciências: concepções e práticas dos professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 10., [s.l.], 2010. **Anais...** [s.l.], 2010. 1 CD-ROM.

BUIATTI, V. P.; MIRANDA, A. A. B. Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: desafios e práticas. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 4., 2010, Natal. **Anais...** Natal, 2010. 1 CD-ROM.

BUIATTI, V. P.; SOUZA, V. A. Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: SEMINÁRIO MUNICIPAL DE LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA, 3.; SEMINÁRIO REGIONAL DE AVALIAÇÃO FUNDAMENTOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONTEXTOS E MODALIDADES, 1., 2010, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010. 1 CD-ROM.

BUIATTI, V. P.; SOUZA, V. A. Formação de professores em educação inclusiva no contexto das políticas públicas. In: SEMANA DA PEDAGOGIA: POLÍTICA EDUCACIONAL, MEMÓRIA E PRÁTICA DOCENTE, 1., 2010, Ituiutaba. **Anais...** Ituiutaba: Universidade Federal de Uberlândia, 2010. 1 CD-ROM.

BUIATTI, V. P. Docência do ensino superior: saberes, formação e inclusão escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO (UCH-CLACSO), 8., 2010, Lima, Peru. **Anais...** Lima, Peru, 2010. 1 CD-ROM.

BUIATTI, V. P.; MIRANDA, A. A. B. A Educação Inclusiva e a política de inclusão nos atendimentos especializados. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 1., 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011. 1 CD-ROM.

Com relação à minha experiência profissional, no mesmo ano em que concluí a graduação (1997), fui contratada por uma escola para atuar como psicóloga escolar, onde permaneci até outubro de 1998. As atividades desenvolvidas nessa instituição pautavam-se em grupos de orientação e estudo com os professores, atendimento de crianças e famílias, avaliações psicodiagnósticas e palestras à comunidade. A escola atendia crianças com deficiência (física, intelectual e múltipla).

Em novembro de 1998, deixei esse cargo e ingressei como psicóloga no serviço de Saúde Mental oferecido pelo Município de Uberlândia, cuja carga horária era de 20 horas semanais. Entretanto, apesar de ser um trabalho na área clínica, durante cinco anos, permaneci no atendimento à demanda de crianças encaminhadas pelas escolas com queixas escolares. Desta forma, era realizada interlocução entre Saúde e Educação, e, nesses atendimentos, desempenhava articulação com as escolas que encaminhavam as crianças, promovendo encontros com os professores e a equipe pedagógica da escola para discussão de casos.

De igual modo, realizava palestras e minicursos sobre avaliação e intervenção junto a crianças com dificuldades no processo de escolarização. Nesse trabalho, buscava a construção de instrumentos para avaliar aspectos da aprendizagem (cognitivo, emocional, leitura, escrita, raciocínio lógico, desenvolvimento socioafetivo, psicomotricidade, dentre outros), com o objetivo de repensar as práticas e metodologias educativas e possibilitar a realização de uma intervenção com tais crianças na escola. Nesse período, cursava a especialização *Lato Sensu*, e, assim, ao final do curso, fora possível escrever um trabalho monográfico e um artigo[9] sobre esta prática.

Em abril de 2005, conclui o mestrado e ingressei, no mesmo ano, no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Núcleo de Psicologia Escolar / Educacional, como professora substituta, aprovada no Concurso Público para o preenchimento das vagas.

Durante esse período, trabalhei no curso de graduação com as disciplinas: "Psicologia da Educação" (nos cursos: História, Filosofia, Enfermagem, Geografia e Educação Física) e "Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I" (PEPA I) no curso de Psicologia.

Em PEPA I, dividia a disciplina com outra professora, como já descrevi anteriormente, porém, nesse momento, como professora substituta, ficava com a prática, acompanhando e supervisionando os alunos no trabalho com professores e crianças de algumas escolas.

---

[9] RIBEIRO, M. J.; MARÇAL, V. P. B.; SILVA, S. M. C. A queixa escolar na infância: uma proposta de avaliação em grupo. **Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro**, Uberlândia, v. 3, n. 4, jan./jun. 2000.

Acredito que esse trabalho proporcionou-me um grande crescimento profissional, na medida em que questionava constantemente minha atuação como professora e também como psicóloga escolar. No primeiro semestre em que ministrei essa disciplina, no grupo com professores levávamos muita informação sobre os teóricos da Psicologia da Educação (Piaget, Vigotski e Wallon), sobre aspectos do desenvolvimento infantil; vivenciávamos com eles, também, possibilidades de atuação e atividades que os fizessem pensar a respeito da educação, a importância do lúdico, da arte e da expressão na aprendizagem escolar.

Todavia, observei que o trabalho dessa forma não conseguia atingir o seu objetivo, e as práticas dos profissionais permaneciam, de certa forma, inalteradas, já que não tinham espaço para discuti-las. Então, retornei à mesma escola e, no outro semestre, com outro grupo de alunos dessa disciplina, propus um trabalho diferente. Assim, começamos a experimentar com os professores aspectos de sua subjetividade, resgatando suas histórias, dando, efetivamente, voz a essas pessoas, propiciando-lhes a reflexão de suas práticas a partir de um resgate das suas trajetórias. A partir desta reestruturação, constatei o crescimento do grupo, delineando um espaço de escuta e, ao mesmo tempo, de intervenção. Houve, nesse momento, um movimento na escola, haja vista que os educadores compartilhavam experiências, vivências, saberes e podiam, juntos, encontrar soluções para as questões do cotidiano.

Diante disso, pude também articular os conhecimentos e saberes estudados na teoria com a prática, ao mesmo tempo em que construía minha identidade como docente. Acredito que o exercício da docência exige o domínio da área do conhecimento que se ensina, associado ao conhecimento pedagógico. Apenas o primeiro não é suficiente, pois o domínio da área específica de atuação não garante ao professor, em momento algum, a capacidade de ensinar. Esse profissional está submetido a um constante processo de autoformação, em que tem a experiência de uma reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada.

Os saberes da experiência são apontados por Tardif et al. (1991) e Pimenta (2005) como aqueles que são a essência da competência profissional, porque, por meio deles, o docente pode julgar sua formação anterior, bem como são construídos os programas, currículos e métodos. Assim, pela dedicação acrescida do confronto que realiza com seus pares, pode efetivamente objetivar seus fazeres e, neste processo, estar em constante formação. Conforme salienta Tardif (1991):

> A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas oriundas da experiência, ela permite também uma avaliação dos outros saberes sob o modo de sua retradução em função das condições limitadas da experiência (TARDIF et al., 1991, p. 225).

Ainda na UFU, como professora substituta, supervisionei estágios em Psicologia Escolar no atendimento, avaliação e intervenção nas queixas escolares e também com grupo de professores em formação continuada. Participei como coordenadora e supervisora de um projeto de extensão[10], em parceria com uma professora e produzimos (eu e outras duas professoras) um artigo[11] referente à entrevista em psicologia escolar.

Quando finalizou o contrato como professora substituta na Universidade Federal de Uberlândia, fui ministrar aulas no curso de graduação de Psicologia em Faculdade Particular. Nesta instituição, no primeiro semestre, em 2008, ministrei a disciplina Psicologia e Educação, a qual se constituía em aulas teóricas e práticas. Busquei delinear a mesma prática realizada na UFU com a disciplina PEPA. O trabalho na escola, com professores e alunos, foi muito interessante pela possibilidade de realizá-lo por um ano com duas turmas do curso de Psicologia, e, assim, acompanhar o movimento dessa instituição, bem como perceber o crescimento dos discentes em formação.

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado, conduzi a prática em Psicologia Escolar com professores (em grupo e individualmente) e com alunos que frequentavam o atendimento educacional especializado da escola. Parte dos estagiários atendia as crianças com queixas escolares diversas, desde alguma deficiência a problemas no processo de escolarização; outros trabalhavam com os professores no intuito de discutir sobre práticas, concepções docentes e também estratégias pedagógicas para o trabalho com esses alunos.

Considero que os citados estágios foram extremamente enriquecedores, tanto para minha formação profissional, quanto para a formação dos estagiários em psicologia, já que puderam, efetivamente, imergir no cotidiano da escola. Esse trabalho facultou-me fazer uma reflexão sobre o objeto de estudo, que venho percorrendo ao longo de minha trajetória profissional, que se refere às queixas escolares e aos estudantes com deficiência.

Na pesquisa do mestrado, averiguei o quanto o psicólogo se distancia da escola, uma vez que oferece um atendimento essencialmente clínico, desvinculado das relações que a criança estabelece na escola. Quando adentrei na escola e conheci o atendimento educacional especializado (AEE), fiquei intrigada, especialmente, com a prática dos professores, pelo fato de estar em consonância com as dos psicólogos, ou seja, os atendimentos oferecidos às

[10] BUIATTI, V. P.; REIS, C. L. **Ser e Conviver**: a interdisciplinaridade no desenvolvimento pessoal e social de estudantes de 6 a 12 anos de idade e seus educadores. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia; PROEXT, 2007-2008.

[11] SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, M.; BUIATTI, V. P. Entrevistas em Psicologia Escolar: reflexões sobre o ensino e a prática. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, Campinas, 2004. ISSN 1413-8557.

crianças com deficiência no AEE também se configuravam nessa instituição em um trabalho clínico e na contramão dos pressupostos da educação inclusiva.

Discorrendo, ainda, sobre o tema docência, em janeiro de 2009, assumi o cargo de professora efetiva na Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Campus Pontal) no curso de graduação em Pedagogia. A partir de então, passei a ministrar as disciplinas Psicologia da Educação na Pedagogia e no diversos cursos de licenciatura e outras, especificamente, no curso de Pedagogia: Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem; Aprendizagem em Educação Inclusiva e Escolas Abertas à Diversidade.

No ano de 2009, ingressei como professora formadora da disciplina Psicologia da Educação II e IV, no curso de graduação em Pedagogia, na modalidade de ensino a distância, coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia[12], produzindo o material didático[13], considerado artigo técnico-científico.

Em 2011, entrei no Centro de Pesquisa, Ensino, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da Faculdade de Educação da UFU, como pesquisadora e professora formadora e pesquisadora do curso de atendimento educacional especializado para alunos surdos, oferecido pelo Ministério da Educação, na modalidade de educação a distância, para a capacitação de professores da rede pública[14].

---

[12] O curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância (EaD) funciona por meio da parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e buscar formar professores para atuarem no campo da educação, na perspectiva da formação inicial em serviço – para aqueles que já atuam na educação básica e não possuem a titulação em nível superior e na perspectiva da formação inicial para aqueles que se interessam pela área da educação e nunca atuaram na docência. Informações obtidas no site <http://www.faced.ufu.br/>. Acesso em: 23 jul. 2013.

[13] BUIATTI, V. P. **Psicologia da Educação II**. Universidade Federal de Uberlândia, curso de Pedagogia a distância, v. 1, 2011. (o v. 2 foi publicado em 2012); BUIATTI, V. P. **Psicologia da Educação IV**. Universidade Federal de Uberlândia, curso de Pedagogia à distância, 2012. (o v. 2 foi publicado em 2013); BUIATTI, V. P. **Educação Especial**. Universidade Federal de Uberlândia, curso de Pedagogia à distância, 2012/2.

[14] A Universidade Federal de Uberlândia por meio do CEPAE e da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX), apresentou o projeto intitulado "Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares", que foi aprovado e teve início no ano de 2007. Esse projeto de formação teve "como objetivo principal oferecer um curso de educação a distância, via web, que funcionasse como um suporte para a aquisição/aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e metodologias de ensino aos alunos da primeira fase do ensino fundamental da educação básica" (SILVA et al., 2010, p. 7), além de discutir as políticas de educação das pessoas surdas e a formação de profissionais para a educação de surdos.

Nas pesquisas realizadas nesse curso, redigi alguns artigos[15] apresentados e publicados em anais de congressos e eventos científicos sobre o ensino a distância, formação de professores e concepções sobre a educação inclusiva. Colaborei nesses eventos como membro da comissão organizadora e comissão científica.

Participei de alguns projetos de extensão como coordenadora e professora colaboradora, dentre eles, destaco: "Formação de professores em educação inclusiva", oferecido para professores da rede pública de Ituiutaba- MG e outro projeto interdisciplinar para a formação de professores de Ituiutaba e região. Compartilhei de uma pesquisa como professora colaborada do projeto "O ensino de filosofia da educação nos cursos de formação de professores no Brasil durante o século XX", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Esta pesquisa resultou na publicação de um capítulo de livro[16].

---

[15] SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A.; BUIATTI, V. P. Formação Docente: concepções, vozes e percepções de participantes do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. e ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 4., 2012, Uberlândia; SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. e ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 1 CD-ROM (1 resumo e 1 trabalho completo).

BUIATTI, V. P. B; SOUZA, V. A; CALAÇA, L. Educação Inclusiva e formação docente: concepção dos professores do curso de atendimento educacional especializado para alunos surdos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. e ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 4., 2012, Uberlândia; SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. e ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 1 CD-ROM (1 resumo e 1 trabalho completo).

** Os três trabalhos que se seguem foram subdivididos em duas partes, sendo que uma delas publicadas no Simpósio e a outra foi aceita para publicação em capítulo de livro; em breve teremos disponível a sua referência.*

BUIATTI, V. P.; NUNES, N. F. S. O atendimento educacional especializado no processo de inclusão: experiências de uma escola municipal. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 7., 2013, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2013. 1 CD-ROM (1 resumo e 1 trabalho completo).

SILVA, F. D. A.; S., SOUZA, V. A.; BUIATTI, V. P. Formação Docente: concepções, vozes e percepções de participantes do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos. SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 7., 2013, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2013. 1 CD-ROM (1 resumo e 1 trabalho completo).

BUIATTI, V. P.; SOUZA, V. A.; CALAÇA, L. Políticas de formação docente para atendimento educacional especializado de alunos surdos. SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 7., 2013, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2013. 1 CD-ROM (1 resumo e 1 trabalho completo).

[16] QUILLICI NETO, A.; SOUZA, V. A.; BUIATTI, V. P. Filosofia da educação: um estudo sobre os manuais de filosofia da educação publicados durante o século XX. In: KASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (Orgs.). **Educação e Pesquisa no Centro-Oeste**: Políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador. Campo Grande: UFMS, 2012. ISBN 9788576134015.

Por fim, como docente, ministrei aulas em vários cursos de especialização em psicopedagogia e educação especial, além de alguns minicursos, palestras e oficinas[17] sobre algumas temáticas como: avaliação e intervenção psicoeducacional das dificuldades no processo de escolarização, formação de professores para a educação inclusiva, abrangendo seus fundamentos, políticas da inclusão e, em específico, com algumas deficiências.

Assim, encerro este breve memorial com a impressão de ter reconstituído e refletido sobre minha prática, pensando na experiência vivenciada, nas exigências da profissão docente e a busca da crítica sobre esse fazer, ação que não é solitária, porque se constituiu imersa numa rede de interações como o grupo de trabalho, os alunos, o contexto social e histórico de atuação.

2 Pesquisas realizadas e organização deste trabalho

Neste tópico, elucidaremos a proposta de nosso trabalho, especificando o objeto de estudo, seus objetivos e a composição dos capítulos deste texto. Como destacamos no tópico anterior, a questão norteadora desta pesquisa advém de nossa prática e de problematizações construídas a partir de nossas experiências. Inseridas no Atendimento Educacional

[17] **Destaco algumas:**
- Oficina "Queixa escolar: avaliação do psicólogo", como parte das atividades do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, de 14 a 17 de agosto de 2013, na Universidade Federal de Uberlândia. Carga horária: 4 horas.
- Ministrante da palestra "O projeto político-pedagógico e o AEE: possibilidades e desafios, no dia 28 de janeiro de 2013, como parte das atividades do O projeto Político-Pedagógico e o AEE: possibilidade e desafios, promovido pela Faculdade de Educação (FACED/UFU), com carga horária de 4 horas.
- Ministrante da oficina "Desenvolvimento Infantil: aspectos teóricos e práticos", no dia 11 de abril de 2012, como parte das atividades da "Educação Infantil: enfoques em diálogo", promovido pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da UFU, com carga horária de 12 horas.
- Ministrante da oficina "Desenvolvimento Infantil: aspectos teóricos e práticos", no dia 30 de abril 2011, como parte das atividades da "Educação Infantil: saberes e práticas pedagógicas", promovido pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da UFU, com carga horária de 8 horas.
- Coordenadora da palestra "O processo de escolarização das pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento". In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. e ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 4., 2012, Uberlândia; SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. e ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 4., 2012, Uberlândia. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012.
- Palestra "Avaliação Psicoeducacional das queixas escolares", proferida no XX Curso de Especialização em Psicopedagogia Escolar, promovido pela Faculdade de Educação /UFU no dia 27 de março de 2010. Carga horária: 4 horas.
- Palestra "Ser professor: desafios da docência", proferida no dia 16 de dezembro de 2010 como parte das atividades do projeto Formação de Professores em Educação Inclusiva, com carga horária de 4 horas.
- Minicurso "Corporeidade e Ludicidade: dimensões básicas da formação do professor", como parte das atividades do XV Seminário Regional sobre Formação do Educador, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), de 15 a 17 de março de 2010, com carga horária de 9 horas.

Especializado (AEE) de uma escola pública, observando o movimento dos atendimentos oferecidos, a clientela e a equipe desta modalidade de ensino, levantamos alguns questionamentos sobre os quais pretendemos discorrer neste texto composto por uma pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo.

Algumas pesquisas têm demonstrado as dificuldades da inclusão escolar no cotidiano da escola. Glat et al. (2003) realizaram uma pesquisa de âmbito nacional em escolas que apoiam, em seu discurso, a inclusão. As autoras verificaram que, embora estas instituições relatem que são adeptas da inclusão e que reconhecem as diferenças, na prática realizam a integração, mas não se modificaram para atender às particularidades de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos atendimentos especializados a responsabilidade de darem conta da aprendizagem e do desenvolvimento daqueles que apresentam quaisquer limitações.

Em uma pesquisa com professoras que tinham, em suas salas de aula, crianças com deficiência mental, Miranda (2005) utilizou observações e entrevistas com as docentes e averiguou que o planejamento utilizado por elas era o mesmo para todos e os alunos com deficiência permaneciam à margem do processo educativo, desconsiderando as especificidades e necessidades de cada um. As atividades desenvolvidas pelas professoras demonstravam caráter de memorização, repetição sem significado e descontextualizadas. As docentes relataram, nas entrevistas, falhas na sua formação inicial, e a prática ficou muito distante do que aprenderam na teoria. Nessas circunstâncias, a inclusão educacional não acontecia, pois os discentes não tinham acesso ao conteúdo ministrado na sala de aula.

Outro estudo realizado por Miranda e Oliveira (2006, p. 150), com professoras da rede municipal de ensino de uma cidade de Minas Gerais, que possuíam alunos com deficiência intelectual em suas salas, verificou que estas docentes sentiam-se despreparadas para atender a essa clientela. Expressaram sentimentos como “insegurança, medo, impotência, ansiedade em relação ao aluno deficiente incluído na sala de aula regular”. Segundo as participantes da pesquisa, a escola contribuía para a socialização destas crianças, mas, para a aprendizagem, pouco ou nada conseguia auxiliar, já que os alunos com deficiência eram considerados “incapazes” para a aprendizagem. As professoras enfatizaram, também, a falta de apoio e a necessidade de receber orientações e uma formação continuada para trabalharem os aspectos pedagógicos que se constituem em fator apontado por elas como de maior dificuldade.

Mendes (2008) fez um estudo para compreender as práticas curriculares de uma escola diante das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Escolheu uma escola estadual, que era considerada como aquela com o maior número possível de propostas de

diferenciação curricular da cidade de Florianópolis- SC. Ainda, elegeu, para observação e pesquisa, uma turma com um grupo de alunos o mais heterogêneo possível. Como conclusões do trabalho, destacou que as práticas curriculares observadas eram extremamente tradicionais, com conteúdos sem significado para os alunos, pautadas num modelo ideal de alunos, de ensino e aprendizagem, e, segundo a autora, não parecia existir espaço para as diferenças individuais.

O discente que fugia ao modelo era considerado o diferente, o que significava o inadequado, o incapaz. Os professores demonstravam, em suas práticas, que a dificuldade estava no aluno e em momento algum houve reflexões sobre suas atitudes, nas palavras de Mendes (2008, p. 149), "[...] na lógica curricular adotada, a diferença é vista como um empecilho, uma dificuldade que precisa ser superada". O ensino, centrado no professor, com conteúdos sem significados, que, como consequência, estabelece um distanciamento entre professor e aluno, e o sucesso fica restrito aos que conseguem seguir essa estrutura de funcionamento. Os alunos com deficiência eram tratados pelos professores com atitudes de compaixão, não chamavam sua atenção, não eram punidos, mas ficavam à parte, "[...] se quisessem realizar as atividades realizavam, se quisessem copiar, copiavam, se quisessem ir, iam" (MENDES, 2008, p. 156).

Oliveira (2008a) pesquisou uma escola pública, no estado de São Paulo, com alunos surdos inseridos em turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Construiu os dados por meio de observações e entrevistas. Sua análise demonstrou que, mesmo com a inserção desses alunos, a organização escolar era baseada no principio da normalidade, da homogeneidade.

"Constatou-se a manutenção de práticas educativas que não atendiam às necessidades dos alunos acolhidos nas classes do sistema comum de ensino" (OLIVEIRA, 2008a, p. 174). Os alunos surdos ficavam num canto da sala, não interagiam com o professor e com os colegas, não havia preocupação para que isso acontecesse. Havia um duplo currículo, o de alunos ouvintes e outro para os surdos; a gramática era diferenciada, tinha menos vocabulário e maior número de desenhos, "cobrava-se" menos deles, e, na interpretação da autora, as práticas excluíam esse grupo, pois eram trabalhadas apenas atividades "simples". Os alunos ficavam extremamente dependentes dos professores da educação especial, pois era atribuída a eles a responsabilização pela sua aprendizagem, como se somente o especialista soubesse como agir e trabalhar com esse aluno. Oliveira (2008a) salienta que, na maioria dos casos, o professor da sala comum só recebe os alunos com deficiência, mas não modifica a organização de conteúdos e não tem buscado práticas e estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Nessa perspectiva, tais estudos acarretam um descrédito, porque o discurso da inclusão, da educação inclusiva está muito distante das práticas educativas. A forma como os alunos com deficiência estão incluídos não beneficia e resguarda a sua inclusão, já que ficam agrupados por suas características, que, na realidade, os desqualifica, porque são equiparados por baixo, como se a eles fosse oferecida uma "pedagogia menor". Os professores de atendimento educacional especializado parecem possuir um poder de saber tudo sobre o aluno, sobre as suas necessidades e ficam encarregados de "cuidar" desse discente como se ele fosse somente da educação especial.

Dias (2010) realizou uma pesquisa sobre o AEE na APAE de São Paulo e verificou que há uma grande dificuldade dos professores realizarem a mediação pedagógica, pelo fato de não reconhecerem as diferenças e no descrédito de que os alunos possam aprender. Visto que as atividades desenvolvidas no AEE não se configuravam como complementares, os conteúdos eram trabalhados da mesma forma que na sala de aula do ensino regular.

Com relação à sala de recursos multifuncionais, Silva (2010b) analisou os argumentos apresentados por professores de classes comuns, na rede municipal de São Bernardo do Campo, para encaminhamentos de alunos para essas salas. A autora certificou que os motivos para encaminhamentos envolviam dificuldades para aprender, principalmente os conteúdos de alfabetização e matemática. Os professores apoiavam na expectativa do atendimento individualizado e no uso de recursos diferenciados, e observou que os educadores depositavam a responsabilidade da condição de aprendizagem dos alunos aos profissionais da sala de recursos.

Queiroz Júnior (2010) pesquisou sobre a formação continuada dos educadores do AEE, na cidade de São Bernardo do Campo. Segundo os participantes da pesquisa, a formação desenvolvida era desconectada da prática, muito teórica, e o grupo de formadores desconheciam a realidade e o cotidiano da escola, tendo como diretrizes um modelo médico-pedagógico.

Nessa óptica, as pesquisas realizadas apontam para algumas dificuldades de concretização do AEE e a inclusão de todos na escola, conforme delineado pelas políticas públicas, assegurando o acesso e a igualdade de oportunidades.

Sendo assim, neste estudo, pretendemos investigar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Uberlândia-MG, a fim de compreender como se configura o trabalho dessa equipe e sua interlocução com o educador regente, levando em conta a sua contribuição para o fortalecimento e efetivação das metas da educação inclusiva, conforme delineado pelo Ministério da Educação (MEC).

Dessa forma, apresentamos os objetivos específicos:

a) Analisar os documentos legais referentes ao AEE, em especial, o decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

b) investigar como tem se configurado o AEE nas escolas, nas esferas estadual e municipal, as concepções e práticas dos educadores, a sua formação inicial e continuada para o exercício profissional nesta modalidade de ensino.

Para responder a esses questionamentos, construímos um texto organizado em capítulos, sendo que os primeiros (capítulos um ao cinco) se referem a uma revisão bibliográfica. A literatura que abarca a temática foi amplamente pesquisada e revisada para que pudesse embasar o nosso trabalho dando-lhe sustentação. Como ressaltam Deslauriers e Kérisit (2008, p. 134), a prática de revisão bibliográfica se "[...] funda sobre uma concepção do conhecimento considerado como cumulativo, segundo a qual o progresso de um serve de ponto de partida para outro". O nosso objetivo foi aprofundar o conhecimento sobre o tema e, ao mesmo tempo, problematizá-lo e discuti-lo dialogando com a literatura encontrada.

No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa de campo, a pesquisa qualitativa, a técnica da entrevista, a análise documental e discorremos sobre a análise de conteúdo, abordagem deste trabalho.

Tivemos uma preocupação de explorar a temática partindo da historicidade dos fatos e, por isto, no segundo capítulo, descrevemos o percurso histórico do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil, as marcas deixadas por esta trajetória no que diz respeito aos mitos, preconceitos e concepções sociais, além de problematizar o movimento da expressão Atendimento Educacional Especializado, nos documentos legais, anteriores ao surgimento do primeiro decreto sobre o AEE, em 2008, bem como salientar e refletir sobre as terminologias empregadas para designar as pessoas com deficiência ao longo da história.

No terceiro e quarto capítulo, discutimos o decreto do AEE de 2011, enaltecendo as mudanças ocorridas, em detrimento com o decreto anterior (Decreto n. 6.511 de 2008), imbricando outros documentos legais que reforçam a discussão sobre o AEE. Acreditamos que estes capítulos trazem informações essenciais para a compreensão do discurso da educação especial, da educação inclusiva e da escolarização da população do AEE. Optamos por debater todos os documentos, trazendo suas especificidades, refletindo sobre suas nuances, linhas e entrelinhas dos termos utilizados, analisando todos os artigos do decreto de forma crítica, dialogando com os autores que realizaram este mapeamento.

A escrita destes capítulos nos possibilitou a ampliação de nossa compreensão a respeito da temática, porque provoca problematizações a respeito de como as políticas públicas retratam a questão do atendimento da população do AEE via legalidade, a formação docente e as atribuições da escola para a concretização desse atendimento. Buscamos compreender de que forma os documentos preconizam, nomeiam, demarcam o AEE e como estes escritos se entrelaçam com os conceitos formalizados em nossa sociedade e com a prática docente. Como pesquisadoras, diante destas informações, investigamos as interseções, a profundidade e a riqueza de detalhes contidos nesses registros.

O quinto capítulo envolveu o debate de alguns binômios encontrados no discurso da educação inclusiva e, numa perspectiva crítica, refletimos sobre o quanto as palavras podem se contradizer e trazer à tona significados políticos permeados por uma ideologia vigente. Dessa forma, ressaltamos o aspecto da inclusão/exclusão, diversidade/diferença e o outro, além de realizar um fechamento com a discussão sobre o aprender na diferença pautada na abordagem histórico-cultural, com o objetivo de destacar os diversos fatores que envolvem a escolarização do público do AEE, o ensino e as possibilidades de atuação do educador.

No capítulo sexto, apresentamos as categorias de análise dos dados que correspondem ao discurso, às concepções e à prática dos profissionais do atendimento educacional especializado. Questionamos as falas, à medida que interagiam com o nosso objeto de estudo, de forma exaustiva, para que pudéssemos atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. E, nas considerações finais, tecemos algumas conclusões para o fechamento de nossas discussões, relacionando a pesquisa documental com a pesquisa de campo, a fim de trazer à tona a interlocução entre os documentos legais com a prática do AEE.

Acreditamos que esta pesquisa poderá favorecer reflexões sobre os parâmetros da educação inclusiva e os atendimentos oferecidos à população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, assim como levantar dificuldades e necessidades dos profissionais que trabalham com esta clientela e promover um debate sobre o atendimento educacional especializado, a formação de educadores que reflitam os parâmetros da inclusão de forma ampla, exploratória e interativa com a realidade e o contexto da educação brasileira e, por fim, que as práticas colaborem com a escolarização de todas as crianças.

CAPÍTULO I – CAMINHOS PERCORRIDOS

Dar a palavra é dar sua possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já dizem. Dar a palavra é dar a alteridade constitutiva da palavra. A força atuante do dar a palavra só é aqui generosidade: na apropriação das palavras para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no dar (LARROSA, 2011, p. 21).

1 Metodologia de pesquisa

Para a realização deste estudo, orientamo-nos pela abordagem qualitativa de pesquisa. Nosso interesse refere-se ao movimento, às falas e ao sentido com que o discurso é expresso nas concepções e nas práticas dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, objeto de nossa pesquisa. Analisamos como o AEE está expresso nos documentos legais, bem como no cotidiano da escola, para averiguar de que forma este atendimento está organizado, como se configura. Nosso estudo se caracteriza pela investigação do processo e de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), "[...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou pelos produtos". A pesquisa implicou trabalho minucioso de todo o material obtido nesse percurso, como a revisão bibliográfica, a análise dos documentos e das entrevistas.

A pesquisa qualitativa abarca todo o fenômeno social, e os atores sociais são objetos privilegiados, sendo fundamental "[...] o sentido que adquirem a ação da sociedade na vida e os comportamentos dos indivíduos, assim como o sentido da ação individual, quando ela se traduz em ação coletiva" (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 131). Essa abordagem envolve a elaboração dos significados destes fenômenos.

Os dados construídos nas entrevistas interagem com a literatura existente sobre o tema e, como afirmam Lüdke e André (1986), essa interlocução é fundamental para o pesquisador tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções, bem como para respaldar as análises de maneira mais aprofundada. O contato direto com o elemento pesquisado, demonstra que

> [...] seu objeto se constrói não apenas a partir de um *corpus*, por vezes restrito, de relatórios de pesquisas cujos resultados são verificados e confirmados, mas também a partir de um conjunto de textos que tecem como uma teia de ressonâncias em torno do objeto (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 135).

A fundamentação teórica está presente durante todo este estudo, na análise dos dados, permitindo estabelecer, elucidar e embasar as interpretações realizadas neste processo, além

de auxiliar na categorização, organização e produção de conhecimento acerca das novas descobertas obtidas entre a relação da teoria com os dados recolhidos no campo. Conforme ressaltam Deslauriers e Kérisit (2008, p. 142), "[...] a revisão bibliográfica desempenha, na análise qualitativa, um papel, ao mesmo tempo, estratégico e teórico".

Os dados de nossa pesquisa de campo se referem a relatos de percepções, experiências, concepções, definições individuais e coletivas e, a partir destas palavras, destacamos os sentidos das ações e dos fenômenos. Neste sentido, na presente pesquisa,não nos apoiamos em resultados, mas na compreensão dos fenômenos, indo ao encontro da situação, no seu acontecer, em seu processo de desenvolvimento. O foco é o processo, a escuta do discurso, do movimento dos entrevistados em relação à clientela constituída de crianças atendidas no AEE, procurando descrever as ações desses profissionais, o que fazem, como relatam suas atitudes e concepções e o que dizem de sua formação.

Poupart (2008, p. 216) descreve três argumentos que se salientam para a realização de entrevistas nas pesquisas qualitativas:

> O primeiro é de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de argumento é de ordem ética e política: a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer ternamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as "ferramentas de informação" capazes de elucidar as realidades sociais, mas principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores.

Dessa forma, a entrevista, neste trabalho, buscou a interpretação da realidade a partir das vozes de seus atores, de seu contexto e de sua realidade. As condutas e as experiências são narradas pelas próprias pessoas, nas suas perspectivas. É interessante como Poupart (2008, p. 220) retrata este recurso, argumentando que a entrevista possui "[...] a vantagem de permitir não apenas evidenciar o que essas pessoas vivenciaram no cotidiano, mas igualmente dar-lhes a palavra". O entrevistado não somente informa, mas representa um grupo, um coletivo, é um testemunho da realidade, ele reconstrói a sua percepção.

Optamos pela entrevista semiestruturada, na qual temos um roteiro a seguir, mas que, na interlocução com o entrevistado, oferece a possibilidade de explorar e ampliar as questões de acordo com a comunicação. Os participantes da pesquisa podem acrescentar temáticas, modificá-las e falar livremente sobre determinados pontos que queira ressaltar. Objetiva "[...] fazer com que o entrevistado possa verdadeiramente dar conta de sua visão ou de sua

experiência" (POUPART, 2008, p. 228). O conteúdo foi estruturado a partir de um roteiro de questões, é considerado como um guia, mas traduz-se num "[...] convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir" (BAUER; GASKELL, 2008, p. 73).

Para Gaskell (2008, p. 73), as entrevistas configuram-se em um:

> Processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistador) para o outro (o entrevistado). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

Durante a entrevista, procuramos estabelecer um bom contato e um vínculo de confiança com o entrevistado, considerando que, na investigação qualitativa, o pesquisador pretende interagir com seus sujeitos "[...] de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68). Interessava-nos construir um momento de diálogo com o entrevistado, no qual nos era importante conhecer suas opiniões, concepções, suas experiências, vivenciando e apreendendo a sua realidade. E, por isto, as entrevistas foram realizadas nas escolas, local de trabalho desses profissionais, para que se sentissem mais à vontade e também pudéssemos observar o contexto em que trabalhavam. Bogdan e Biklen (1994, p. 70) resumem que os investigadores qualitativos "[...] tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que constituem estes mesmos significados".

Como aponta González Rey (2002, p. 55), a interação entre o pesquisador e o participante da pesquisa constitui elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa. Para o autor, "[...] o sujeito, na realidade, não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressa". Neste sentido, buscamos uma fala espontânea e, para isso, optamos por deixar claro que aquele momento se constituía em um espaço de escuta, e algumas estratégias foram utilizadas por nós, como "[...] respeitar os momentos de silêncio, de modo que o entrevistado pudesse encadear as ideias por si mesmo, se necessário, utilizar as técnicas da reformulação com o objetivo de lhe explicitar ou esclarecer os temas abordados" (POUPART, 2008, p. 233). Consideramos como pano de fundo o envolvimento dos participantes da pesquisa na temática como aspecto importante para a construção de nossos dados.

É importante salientar que o uso do gravador possibilitou o registro integral de falas, pausas, ênfases, risos e outros elementos que constituem o discurso dos entrevistados.

Queiroz afirma que, na utilização do gravador, encontramos uma riqueza de dados, pois a gravação da voz abrange tanto o que está explícito no discurso, como "[...] abre as portas para o implícito, o subjetivo" (QUEIROZ, 1991, p. 75).

Queiroz (1991, p. 98) escreve sobre como vão se construindo os encontros entre o pesquisador e o pesquisado e suas interfaces durante o processo. Para a autora, "[...] nas entrevistas gravadas, o pesquisador se encontra diante do texto em três circunstâncias diversas, pelo menos: na realização do depoimento; na escuta da gravação para a transcrição da escrita; na leitura aprofundada do documento escrito".

Destacamos depoimentos dos participantes da pesquisa em forma de citações, em itálico e entre aspas, para demarcar as falas e exemplificar nossas reflexões, permitindo uma aproximação dos entrevistados com o leitor. Procuramos apresentar as falas com a devida textualização, tornando a linguagem oral mais próxima do texto escrito, com as adequações da língua portuguesa.

Acrescida às entrevistas, realizamos também uma análise documental dos escritos oficiais da educação especial e educação inclusiva, desde o ano de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos até os documentos atuais. Pretendemos discutir e mostrar como a expressão atendimento educacional especializado aparece nos escritos, no decorrer da história dos documentos, e o seu significado, bem como discorrer como as terminologias do público da educação especial foram se modificando ao longo da história.

Analisamos o decreto n. 7.611 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, apontando as alterações deste texto com o decreto anterior, o decreto n. 6.571 de 2008 e os demais documentos que fazem referência ao AEE. Nestes escritos, buscamos as nuances, os não ditos e o significado ideológico das palavras sob o alicerce de algumas referências que procuramos para dialogar. Numa perspectiva crítica, avaliamos as informações, decompondo o material, como as expressões, terminologias, palavras, buscando dar sentido, significado e contextualizando os dizeres. Assim, Bardin (2011, p. 51) define a análise documental como "[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação".

Com este estudo, pretendemos produzir ideias, reflexões que possam suscitar indagações sobre as práticas do atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, suas contribuições para a educação inclusiva e suas interfaces com a formação profissional.

2 As participantes da pesquisa

Para responder às questões norteadoras de nosso estudo referentes ao Atendimento Educacional Especializado, na cidade de Uberlândia, buscamos envolver as instituições públicas de âmbito municipal e estadual. Temos como objetivo abarcar as duas instâncias para poder mapear, conhecer e compreender como o AEE está estruturado na cidade[18]. Desse modo, recorremos a uma escola do município e uma escola do estado, delimitamos as escolas que tinham a sala de recurso multifuncional de ensino fundamental. Para escolhê-las, num primeiro momento, procuramos os setores responsáveis pelo AEE, tanto no município quanto no estado, e os profissionais nos passaram uma lista com a relação das escolas. Ligamos para as instituições, conversamos com as diretoras, explicamos o processo, os objetivos do nosso estudo, e, com o consentimento delas, marcamos um horário e fomos para as escolas[19].

Com a finalidade de atender às indagações de nosso trabalho, realizamos as entrevistas com toda a equipe do AEE[20], das duas escolas: uma professora do AEE, uma docente da sala regular, que possui pelo menos um aluno (a) que frequenta o AEE, a supervisora[21], pedagoga que coordena o AEE na escola, diretora das escolas e professoras de apoio. Além de dialogar com os profissionais responsáveis pela formação continuada da equipe do AEE, duas profissionais no estado[22] e duas do município (os roteiros das entrevistas estão em anexo, respectivamente nos apêndices A, B, C, D, E, F, G e H). O projeto de pesquisa foi avaliado pelo comitê de ética da Universidade Federal de Uberlândia e está devidamente aprovado (Anexo A).

A entrevista semiestruturada foi realizada individualmente, com um roteiro de questões que possibilitou a condução do diálogo. A primeira seção refere-se à caracterização dos participantes da pesquisa, aborda os dados pessoais, idade, sexo, formação, tempo de trabalho na escola, o que faziam antes do trabalho atual e as atividades concomitantes ao cargo. Informações relevantes para conhecermos as participantes, como o percurso profissional e o tempo de trabalho na instituição.

---

[18] Não temos o objetivo de comparar as duas instituições por considerar que possuem história de atendimento na educação especial bastante diferentes. Nosso intuito é discutir e mapear o AEE na cidade de Uberlândia, trazendo reflexões que possam contribuir para aprimorar a cada dia o oferecimento deste atendimento em consonância com as necessidades de seu público.

[19] No tópico seguinte, detalhamos sobre a nossa permanência na escola, a relação que estabelecemos com as profissionais, o local das entrevistas e a maneira como fomos recebidas.

[20] Todos os participantes desta pesquisa são do sexo feminino.

[21] Na escola municipal há este cargo, já na escola estadual não há supervisora do AEE.

[22] O Estado atualmente, conta com apenas uma profissional responsável pela formação da equipe do AEE, mas entrevistamos também outra profissional que fazia parte da equipe quando o AEE foi instituído e que nos auxiliou com informações sobre a história do AEE no Estado.

As demais questões abarcavam, em linhas gerais, como características comuns a todas: a concepção de educação inclusiva, a percepção que possuem da inclusão nas suas escolas, as características da população atendida no AEE, a avaliação realizada com estes alunos, as funções de cada profissional para o funcionamento do AEE e para a inserção de todos no ensino regular, a interlocução entre o ensino comum e o AEE, as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE e na sala comum e suas contribuições para a inclusão escolar. Além de indagar sobre as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da escola para o atendimento desta clientela tanto no AEE quanto na sala regular e a formação do professor para realizar estes atendimentos.

As entrevistas foram registradas em áudio, sob a anuência dos entrevistados, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice H) apresentado pela entrevistadora, sendo que, nesse momento, foram esclarecidas algumas dúvidas que os participantes da pesquisa levantaram, tais como os objetivos do trabalho, o motivo das gravações em áudio, de que forma esses dados seriam divulgados, entre outras questões. Os sujeitos foram entrevistados em suas escolas e, no caso das profissionais que coordenam o AEE, responsáveis pela formação continuada da equipe, as entrevistas foram realizadas na sede deste setor. Ao Secretário de Educação[23], levamos um resumo da proposta deste estudo e o questionamento sobre a possibilidade de sua realização. A resposta foi emitida com um Ofício consentindo a realização da pesquisa (Anexo B), conforme a disponibilidade e concordância prévia dos profissionais da escola.

3 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas nas escolas e nos setores responsáveis pela coordenação do AEE. Nas escolas, entrevistamos uma Professora do AEE, uma Professora de Apoio do AEE e uma Professora do Ensino Regular que atende alunos no AEE, a Diretora e a Supervisora do AEE[24]. Na Escola municipal, a equipe do AEE é composta por 4 Professoras de AEE que trabalham na sala de recursos multifuncional, 1 Professora de Apoio, que acompanha o aluno diretamente na sala de aula e uma Supervisora. Na Escola Estadual, tem-se uma Professora de AEE, na sala de recursos multifuncional, que trabalha os dois turnos (manhã e tarde) e 5 Professoras de Apoio.

[23] Ao longo da pesquisa houve mudança no cargo de secretário da educação, assim, em 2012 tínhamos um secretário que assinou nosso pedido e em 2013 houve a alteração, devido às eleições. Consideramos a primeira carta válida, haja vista que nossa pesquisa teve início no mandato de 2012.
[24] Conforme salientamos anteriormente, o cargo de Supervisora do AEE existe somente nas escolas municipais.

Na Escola Municipal, iniciamos as entrevistas com a Supervisora do AEE. No primeiro dia de entrevista, realizamos nosso encontro na sala de vice-direção, haja vista que não há sala para a supervisora. Ela se mostrou receptiva, procuramos uma sala desocupada por algum tempo e, como a sala da vice-direção estava vazia, deslocamo-nos para lá. A todo momento, éramos interrompidas por outros funcionários da escola que precisavam entrar na sala para atender ao telefone, buscar materiais etc. Isto dificultou o processo, porque tínhamos que parar com a entrevista e retomar novamente. A profissional reclamou da falta de espaço físico para ao AEE, pois seus materiais ficam nas salas de recursos multifuncionais, local do atendimento ao estudante, e, quando precisa de algo, muitas vezes, precisa interromper o atendimento, ou quando necessita conversar com as famílias a dificuldade é a mesma.

Já no segundo dia que retornamos para dar continuidade à entrevista, a Professora do AEE não estava na escola e, assim, utilizamos a sala. Nesse dia, foi tranquilo, conseguimos conversar sem interrupções, durante todo o processo, a entrevistada mostrou-se disponível, expôs o espaço físico, materiais da sala de recursos e pastas dos alunos.

A segunda entrevista nessa escola foi realizada com a Professora do Ensino Regular, ocupamos a sala da vice-direção. Consideramos que foi bastante tumultuada, porque estava no horário do recreio e o barulho era intenso. A Professora demonstrou um pouco de agitação e, numa postura defensiva, parecia justificar-se o tempo todo, expressou o quanto estava difícil atender às necessidades de suas alunas[25], apontou as dificuldades que enfrentava para incluí-las na sala de aula, como a própria fala de formação, de instrumentos, recursos pedagógicos etc.

A Professora do AEE foi a próxima a ser entrevistada, ela é Professora do AEE e também Professora de Apoio. Desta forma, conversamos sobre as duas funções que exerce. No primeiro dia, tivemos dificuldades com o espaço físico, desempenhando a entrevista novamente na sala da vice-direção, ocorrendo os mesmos problemas. Entretanto, na continuidade da entrevista, nos outros dias, marcamos no seu horário de módulo[26] na sala do AEE e, então, foi muito tranquilo, não tivemos interrupções ou barulhos externos. A professora falou livremente, mostrou a sala de recursos, os materiais e as pastas dos alunos, demonstrou muito interesse ao relatar seus estudos sobre os casos, as alternativas de intervenção, a sua participação em grupos de estudos e pesquisas.

Por fim, nessa escola, entrevistamos a Diretora. A conversa foi serena, na sala da profissional, não fomos interrompidas. No início, ela ficou preocupada e questionou-me sobre

[25] A entrevistada tem na sua sala de aula, duas alunas surdas que frequentam o AEE.
[26] Horário destinado à preparação e ao planejamento de suas atividades.

os dados da entrevista e como iria utilizá-los, e, por esta razão, conversamos sobre o sigilo dos nomes, das identidades e os objetivos da minha pesquisa. Após este primeiro momento, a entrevistada acomodou-se e, por um longo tempo, descreveu sobre as questões propostas. Salientou a relevância da nossa pesquisa para auxiliar os profissionais da escola na busca de aprimorar o atendimento e pontuar sobre a necessidade de formação continuada para os professores.

Na Escola Estadual, iniciamos a entrevista com a Professora do Ensino Regular. Ela estava na sala de aula, propôs uma atividade para os alunos, e outra professora ficou com a turma para que pudéssemos conversar. Realizamos a entrevista na sala dos professores, a sala estava vazia, silenciosa, o que tornou o ambiente tranquilo, a entrevistada mostrou-se aberta para conversar, e o que nos mobilizou foi a sua disponibilidade, o seu desejo em atender às necessidades de seus alunos, a sua fala demonstrava o tempo todo o cuidado com eles, a sua busca de construir alternativas para possibilitar o acesso ao conhecimento escolar.

Com a Professora do AEE, mantivemos dois encontros, realizados no seu horário de módulo, na sala do AEE. A Professora foi muito disponível, falou longamente sobre sua trajetória na educação especial, na escola e no AEE, não fomos interrompidas, a sala era silenciosa, o que oportunizou condições para falar livremente. A profissional mostrou toda a sala, os recursos e materiais construídos por ela, as pastas dos alunos e conversou sobre alguns casos.

Em seguida, a próxima entrevista foi com a Professora de Apoio, realizada na sala da biblioteca, não havia atividades no horário e, por isso, ficamos à vontade para dialogar. Fomos interrompidas em dois momentos, com alunos que queriam buscar materiais. A entrevistada foi receptiva, conversamos sobre as questões (roteiro da entrevista), expôs os materiais que utilizava, confeccionados por ela e fotos com atividades realizadas com os alunos. Contou sobre a história de vida dos discentes e demonstrou o interesse em conhecê-los para compreender suas necessidades, o contexto social, cultural e afetivo-emocional.

A última entrevista, nessa escola, foi com a Diretora, em sua sala. O local fica ao lado do refeitório, no horário, os alunos estavam em aula, e o silêncio auxiliou na condução da entrevista. A participante, primeiramente, nos questionou sobre a nossa percepção em relação à escola e ao AEE, parecia mostrar preocupação com a nossa avaliação. Explanei sobre a disponibilidade dos profissionais em me receber e participar da pesquisa e, assim, ela ficou mais tranquila para conversar e discorrer sobre as questões. Falou demoradamente, sem pressa, sobre sua trajetória, bem como a sua percepção em relação ao AEE, a inclusão e a

educação especial. Mostrou interesse em estudar, relatando sua participação em grupos de estudo, congressos e eventos sobre a temática.

Nesse sentido, consideramos que fomos bem recebidas nas escolas, algumas problemáticas se referem aos aspectos estruturais, como o espaço físico para a realização das entrevistas. No que diz respeito à disponibilidade em nos receber, conversar, compartilhar as experiências e vivências não tivemos problemas.

Com relação às entrevistas com as Coordenações do AEE, na esfera Municipal, realizamos as entrevistas no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas[27] (NADH), que está alocado no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)[28], e no Estado, na Superintendência de Educação na sala das Coordenadoras. Participaram da entrevistas duas profissionais de cada esfera, separadamente, marcamos horários individuais. Nos dois locais, permanecemos nas salas das participantes, foi muito tranquilo, às vezes, interrompidas por outros funcionários e, em alguns momentos, paramos para que elas pudessem atender a telefonemas. Ficamos por um longo tempo, e, com muita disponibilidade, as entrevistadas nos esclareceram diversas questões sobre o funcionamento do AEE e também discorreram sobre suas histórias e trajetórias. Mostraram-nos documentos online, e escritos referentes à legislação e ao atendimento, refletiram sobre seu trabalho, falaram das dificuldades, facilidades, projetos, funções e atividades realizadas.

Nos tópicos seguintes, discorremos sobre a análise do conteúdo das entrevistas, exemplificando com as falas das participantes, destacadas em itálico e com as iniciais referentes às entrevistadas e suas escolas em maiúsculo.

[27] O núcleo é responsável pela coordenação e gestão do AEE no município de Uberlândia, bem como nos municípios de sua abrangência.

[28] O CEMEPE é uma instituição da Prefeitura Municipal de Uberlândia responsável pela qualificação dos educadores em formação continuada de todos os profissionais da rede municipal de ensino. Oferece também materiais didático-pedagógicos e os disponibiliza a todas as escolas. Sua oficialização ocorreu por Decreto n. 5338, na data de 15/10/1992, concentrando seus esforços no planejamento e efetivação das ações educacionais, sociais, culturais e artísticas de cunho formativo e informativo Dados obtidos pelo site: <http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?app=cemepe_pmu>. Acesso em 2 ago. 2012.

4 As entrevistadas

Tabela 1: As participantes da pesquisa

Participante	**Idade**	**Sexo**	**Tempo de atuação no cargo**	**Graduação/ ano de conclusão**	**Pós-graduação**	**Atividade concomitante ao cargo**
Professora AEE Município e Professora de Apoio *(PAEEM)*	45	Feminino	3 anos	Letras/2000	Psicopedagogia e Ensino Especial	Não tem
Professora AEE Estado *(PAEEEs)*	53	Feminino	9 anos	Normal Superior/ 1981	Psicopedagogia e Tecnologia de Informação e Comunicação no Ensino Fundamental	Não tem
Professora Apoio AEE Estado *(PApoio Es)*	45	Feminino	7 anos	Normal Superior e Pedagogia/ 2008	Psicopedagogia e Educação Especial	Professora Regente
Professora da Sala Regular Município *(PRM)*	48	Feminino	20 anos	Cursando Pedagogia no ensino a distância (EaD)	Não tem	Não tem
Professora da Sala Regular Estado *(PREs)*	33	Feminino	5 anos	Normal Superior/ 2008	Não tem	Não tem
Supervisora do AEE Município *(SAEEM)*	47	Feminino	5 anos	Pedagogia/ 1989	Psicopedagogia e Ensino Especial	Orientadora Educacional
Diretora Município *(DM)*	35	Feminino	6 anos	Licenciada em Geografia/ 2001	Psicopedagogia e Informática na Educação	Tutora em curso aperfeiçoamento em Educação Especial à distância
Diretora Estado *(DEs)*	43	Feminino	4 anos	Licenciada em Educação Física/1991	Supervisão Educacional e Inspeção	Não tem
Membro da Equipe do NADH 1 *(Equipe NADH 1)*	47	Feminino	8 anos	Pedagogia 1989	Psicopedagogia e Educação Especial e Mestrado em Educação	Docente do Ensino Superior
Membro da Equipe do NADH 2 *(Equipe NADH 2)*	45	Feminino	6 anos	Pedagogia/ 1987	Psicopedagogia e Educação Especial e Mestrado em Educação	Não tem
Coordenadora do AEE Estado 1 *(CAEE Estado1).*	42	Feminino	8 anos	Psicologia/ 2001	Não tem	Não tem

Coordenadora do AEE Estado 1 *(CAEE Estado2).*	46	Feminino	10 anos	Psicologia/ 1990	Psicopedagogia e Mestrado em Gestão e Avaliação Pública	Não tem

Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

Como podemos averiguar, todas as profissionais entrevistadas são do sexo feminino, o que confirma a discussão sobre a feminilização da profissão docente destacada por diversos autores (NÓVOA, 1989; FONTANA, 2005; LIBÂNEO, 2005). Desta forma, optamos por deixar no feminino os termos referentes às participantes da pesquisa.

A faixa etária das entrevistadas varia entre 33 a 53 anos. Quanto ao tempo de trabalho no cargo, temos uma variação de 3 a 10 anos, e somente a Professora do Ensino Regular do Município, que destoa com uma grande distância das demais, 20 anos de docência. Devemos considerar que a questão refere-se ao tempo de atuação no cargo e o AEE ainda é recente. Um dado interessante é que esta Professora do Ensino Regular, apesar do longo tempo de profissão, 20 anos, ainda não se graduou, possui apenas o ensino médio e, neste momento, realiza a graduação em Pedagogia na modalidade de EaD.

No total, temos 12 entrevistadas, profissionais do Município e do Estado, somente uma não concluiu graduação, quatro fizeram o curso de Pedagogia, uma licenciada em Letras, outra em Geografia e outra em Educação Física, três fizeram o curso de Normal Superior, duas são graduadas em Psicologia. Das entrevistadas que possuem graduação seis têm entre 32 a 23 anos de formadas e cinco entre 13 a 5 anos. Assim, cinco formaram-se anteriormente ao ano de 1990 e uma em 1991. Se recorrermos à legislação, temos, nos anos de 1990, um grande avanço nas discussões referentes à educação inclusiva, evidenciada pelos documentos legais e tendo como marco a Declaração de Salamanca, documento internacional, que traz como cerne a questão da inclusão e que veio para substituir o paradigma da integração, "[...] ultrapassado e conservador" (BUENO, 2008, p. 44).

Acreditamos que as profissionais com maior tempo de graduação tiveram que acompanhar essas mudanças por meio de suas experiências na atuação, na formação continuada, abarcando o(s) curso(s) de pós-graduação que realizaram. Podemos verificar que a maioria dessas educadoras trabalha diretamente no AEE em cargo de Coordenação, uma como Supervisora do AEEM na escola, duas como membro da Equipe do NADH, a outra na Coordenação do AEE no Estado, uma delas na Direção da escola do Estado. As profissionais do NADH fizeram o mestrado em educação, tendo como objeto de estudo a educação inclusiva, e a Coordenadora do AEE no Estado *(CAEE Estado2)* fez mestrado na área de

gestão pública, a Diretora cursou duas especializações. A Supervisora do AEEM também fez duas especializações, uma em psicopedagogia e outra em ensino especial.

Igualmente a elas, as Professoras do AEE (Município e Estado), a Diretora do Município, a Professora de Apoio do Estado também cursaram duas especializações. Diante destes dados, podemos constatar que há uma preocupação relativa à formação continuada, à pesquisa e, enfim, na busca pelos conhecimentos alicerçados às suas práticas. Apenas três não possuem curso de pós-graduação.

Das doze entrevistadas, quatro atuam em outro cargo, sendo que, para duas, pelas especificidades de suas funções, fica preponderante a necessidade constante da pesquisa e estudo. A Diretora do Município é em outro cargo, tutora de um curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial (EaD) e, por isto, podemos inferir que está em constante debate sobre as questões concernentes à educação inclusiva e ao AEE, e a outra na docência do Ensino Superior, no curso de graduação em Pedagogia de uma universidade particular, atividade que demanda atualização e busca pelas inovações pedagógicas.

5 A construção dos dados: a análise de conteúdo

Conforme destacamos anteriormente, realizamos a análise de alguns documentos legais que retratam as políticas públicas da educação inclusiva e da educação especial e utilizamos, principalmente, o decreto n. 7.611, que dispõe sobre o AEE. Compactuamos com Cellard (2008, p. 298), quando retrata que o exame minucioso de documentos abre caminhos de pesquisa e "leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns dos pressupostos iniciais". A nosso ver, a análise do decreto possibilitou a interlocução de outros documentos, as políticas que envolvem a educação especial e o resgate histórico destes textos. O decreto apresenta, de forma direta, várias questões que permeiam o AEE, mas a interpretação de todo o material proporcionou-nos apreender e discutir o AEE, imergindo sobre todo aparato que envolve este atendimento.

Nesse empenho, a análise documental permitiu-nos a organização das informações sobre o AEE, realizamos um levantamento das temáticas por meio da interpretação do documento e as organizamos em categorias. Aparelhamos as temáticas contidas no decreto em grupos e, assim, pudemos entrecruzar os escritos nos documentos com pesquisas e estudos produzidos por diversos autores sobre os temas pontuados. Assim, nos capítulos 3 e 4, identificamos estas categorias e dedicamo-nos a análise de todos os artigos do decreto. Nessa condição, compreendemos que o texto retrata as seguintes questões:

1) O direito à educação para todos e o dever do Estado;
2) A caracterização do AEE, seu público-alvo, os objetivos do atendimento, a função dos profissionais do AEE;
3) A organização dos atendimentos, seu funcionamento, os recursos didáticos e as práticas pedagógicas;
4) A formação continuada dos profissionais; e
5) As políticas de financiamento do AEE.

Após a categorização do documento, delineamos esses cinco aspectos e analisamos cada um deles, imbricando uma revisão bibliográfica sobre estes assuntos que subsidiou nosso debate, além de recorrermos a outros documentos legais referentes às políticas públicas da educação inclusiva e educação especial, para acrescentar à nossa discussão. Buscamos decifrar as expressões, as palavras e as terminologias, a fim de realizar uma análise cuidadosa e meticulosa de todo o documento que pudesse problematizar e refletir sobre o AEE.

Nesse sentido, os conceitos-chaves foram discutidos, tivemos a liberdade de pulverizar todo o documento, considerando a sua importância para a nossa pesquisa. Empenhamo-nos em descobrir as ligações entre as expressões apresentadas no texto com as de outros documentos e estudos realizados sobre os temas, bem como a problematização de terminologias ou alguns pressupostos, como a questão do direito à educação, à igualdade ou em relação às práticas pedagógicas. Procuramos realizar uma interlocução dos escritos com as nossas inquietações, como a organização do AEE, seu funcionamento, a atuação dos profissionais e a formação docente. A respeito disso, Cellard (2008, p. 304) ressalta que:

> É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento.

É nessa direção que a análise documental autorizou descrever e representar o conteúdo do decreto de uma forma diversa da original, permitindo-nos garantir o seu uso para ampliar o conhecimento sobre o AEE, pois fora transformado, abarcando todos os sentidos e significados que abrangem a constituição do AEE, estabelecendo relações com as políticas da educação especial, as teorias sobre a aprendizagem, as metodologias de ensino e a interpretação das expressões: direito, igualdade e acessibilidade. Além de retratar a organização do atendimento, a composição das salas de recursos, as políticas de formação de profissionais e as políticas para a acessibilidade.

Acrescidos à análise documental, realizamos as entrevistas com os profissionais que atuam e coordenam o AEE e com professores do ensino regular que atendem alunos que frequentam o AEE. A partir da transcrição das entrevistas na íntegra, procedemos a uma leitura meticulosa e analítica de cada texto, e recorremos à análise de conteúdo das informações obtidas. Vale lembrar que o conteúdo das entrevistas foi mantido, porém alteramos a linguagem coloquial correspondente à linguagem falada para a linguagem escrita com as devidas correções gramaticais, realizando, assim, a textualização do teor das entrevistas.

Com relação à técnica empregada, a análise de conteúdo, Bardin (2011) a caracteriza como "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações". O autor assim descreve a função do analista:

> O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os "documentos" que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o transmissor da mensagem ou sobre seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após o tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2011, p. 37).

Para a concretização da análise de conteúdo, é preciso dar significado ao discurso, ou seja, refletir sobre ele, questionando as palavras, as ênfases, as contradições, os temas abordados, extraindo os sentidos, as intenções, as crenças, concepções e valores. A investigação deve produzir inferências válidas, apoiadas nos discursos, na interlocução entre as pessoas e na literatura. O método da análise de conteúdo "[...] aparece como ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso" (SILVA; ASSIS, 2010, p. 148).

Essa técnica não estabelece um fim em si mesma, não está pronta, acabada. Trata-se de um campo de aplicação muito amplo, porque está no âmbito das comunicações que podem ser analisadas de acordo com as concepções de cada investigador, pois o olhar de cada um se diferencia em consonância com a formação das pessoas, com as especificidades de cada área, como no caso dos linguistas, do psicólogo, sociólogo ou antropólogo, que terão maneiras

diferentes de analisar o conteúdo, as situações. A análise de conteúdo das mensagens possui duas funções que podem ser complementares ou dissociar-se, como destaca Bardin (2011):

> - Uma função Heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. É a analise de conteúdo para "ver o que dá".
> - Uma função de "administração da prova". Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método de analise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É analise de conteúdo para "servir de prova" (BARDIN, 2011, p. 35).

De qualquer modo, a análise de conteúdo implica uma leitura para além da leitura linear do texto, ela tenciona realçar os significantes, questionando os sentidos à luz das questões sociais, culturais, políticas, psicológicas e históricas. Isto é, a mensagem ganha inferências quando dialogadas com as diversas áreas do saber, na perspectiva de problematizar, refletir e manter constante a interlocução com o contexto dos enunciantes. Estas inferências são denominadas, por Bardin (2011), de variáveis inferidas. E assim, o autor resume a característica e objetivos desta técnica:

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

Oliveira (2008b) relata que a análise de conteúdo é sustentada por alguns conceitos-chave, a saber:

> Objetividade: As unidades decompostas da mensagem, as categorias que servem para classificá-la, devem ser definidas com tal clareza e precisão que outros, a partir dos critérios indicados, possam fazer a mesma decomposição, operar a mesma classificação.
> Sistematicidade: a análise deve tomar em consideração tudo o que, no conteúdo, decorre do problema estudado e analisá-lo em função de todas as categorias retidas para fins de pesquisa.
> Conteúdo Manifesto: implica eliminar as ideias *a priori*, os preconceitos do pesquisador. Para isso, a análise deve abordar apenas o conteúdo manifesto, o que foi efetivamente expresso e não o conteúdo presumido em função do que o pesquisador crê saber sobre o problema. A mensagem deve ser examinada em si mesma.
> Unidades de Registro (UR): trata-se de uma unidade de segmentação ou de recorte, a partir da qual se faz a segmentação do conjunto do texto para análise.
> Unidades de Contexto (UC): são unidades de compreensão da unidade de registro e correspondem ao segmento da mensagem cujas dimensões são maiores do que aquelas da unidade de registro.
> Construção de Categorias (CC): operação de classificação dos elementos participantes de um conjunto, iniciando pela diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo um conjunto de critérios.

> Análise Categorial (AC): considera a totalidade do texto na análise, passando-o por um crivo de classificação e de quantificação, segundo a frequência de presença ou ausência de itens de sentido.
> Inferência: operação lógica através da qual admite-se uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.
> Condições de Produção (CP): campo de determinações dos textos; intencionalidade subjacente à produção de uma mensagem; o que conduziu a um determinado enunciado de texto ou enunciado discursivo (OLIVEIRA, 2008b, p. 569-570).

Triviños (1987), Oliveira (2008b) e Bardin (2011) descrevem que há diferentes tipos de técnicas para a realização da análise de conteúdo. Em resumo, tem-se: a análise categorial, a de representação, análise da enunciação, da expressão, das relações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, entre outras.

> Cada técnica citada permite a exploração do material analisado a partir da observação de diferentes elementos presentes no texto, bem como conduzem a resultados distintos em termos de compreensão da mensagem (OLIVEIRA, 2008b, p. 572).

Bardin (2011) organiza a análise de conteúdo em três momentos, o primeiro a pré-analise, em sequência, a exploração do material, e, por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O primeiro caracteriza-se pela escolha dos documentos a serem analisados, a amostragem, ou seja, o quantitativo desses documentos que pode se limitar por uma representatividade e pela formulação de hipóteses e dos objetivos. O autor discute que, desde a fase de pré-análise, deve ser operacionalizado o recorte do texto para a categorização das temáticas e codificação dos dados.

A segunda fase, a exploração do material, diz respeito à codificação, processo "[...] pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata do conteúdo" (BARDIN, 2011, p. 133). Neste momento, as temáticas que surgem nas entrevistas são organizadas, recortadas em núcleos comuns, cuja presença aparece com frequência e que significam alguma coisa para o objetivo do estudo. Os temas trazem as discussões sobre as atitudes, valores, concepções, tendências etc. Em última instância, no tratamento dos dados, tem-se a interpretação, na qual se realiza a categorização, as inferências sobre o conteúdo, que são orientadas pelos objetivos da pesquisa e com o respaldo da teoria.

Segundo Bardin (2011), para efetivar análise de entrevista, é necessário decifrar a estrutura de cada texto por se tratar de um discurso espontâneo. E "[...] sob a aparente desordem temática, trata-se de procurar a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado" (BARDIN, 2011, p.

96). Num segundo momento, trabalhamos com a análise transversal sintética, que busca analisar sistematicamente como a pessoa se manifesta, listamos quais os temas que aparecem, como estes surgem nas demais entrevistas e, por fim, agrupamos as falas em categorias de análise.

Realizamos, então, em nossa pesquisa, a análise categorial, na qual agrupamos em unidades de registro as características comuns nas entrevistas em temas que surgiram a partir dos discursos dos participantes da pesquisa, dinâmica que possibilitou a organização dos dados. Com os recortes de todo o material obtido, extraímos o máximo de informações que pudessem dialogar com os nossos questionamentos propostos na pesquisa, além de outras perguntas que foram suscitadas no processo de análise, quando buscamos a interlocução entre os dados e a literatura. Os relatos foram decompostos para, em seguida, serem recompostos para melhor exprimir sua significação.

A categorização significa a classificação dos elementos em agrupamentos naquilo que possuem em comum. Essa estruturação requer duas etapas, a primeira, como ato de isolar os elementos, e a segunda, a classificação, que é o processo de organização das mensagens. Para Bardin (2011, p. 148), a categorização objetiva "[...] fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos". A análise qualitativa será realizada, principalmente, a partir deste material que foi reconstruído.

A preparação desse material implica um movimento de análise de cada entrevista e, ao mesmo tempo requer o estudo global, de todo o conjunto de entrevistas para buscar a repetição das temáticas. Conforme salienta Bardin (2011), na análise de da entrevista de cada participante, demanda-se uma busca de estruturação, da busca pela dinâmica e intenções pessoais. Diante desta leitura apurada, várias indagações precisam ser levantadas para que haja uma interpretação significativa. Assim, como propõe Bardin (2011):

> Não basta ler e compreender "normalmente". É possível usar perguntas como auxílio: "O que está dizendo esta pessoa realmente"? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem dizer? Como as palavras, as frases e as sequencias se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumira temática de base e a lógica interna específica da entrevista? Etc. (BARDIN, 2011, p. 98).

Nessa intenção, estruturamos a nossa análise de conteúdo em categorias, a partir da leitura do material obtido pela transcrição das entrevistas realizadas. Esses eixos de análises foram descritos no capítulo seis.

CAPÍTULO II – O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO

Existe um tempo do outro que é conhecido e reconhecido pela mesmice como o único tempo possível; um tempo do outro que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido e governado a partir das metáforas temporais da repetição, do constante, do cíclico, do linear, do circular. Assim como existe também um tempo do outro que (nos) é irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável.
(SKLIAR, 2003, p. 68).

A nossa pretensão pela busca da história pauta-se na crença de que é preciso averiguar o movimento, as vivências e os marcos, para que possamos compreender a influência destes acontecimentos no contexto atual. Acreditamos que o estudo da trajetória nos permitirá uma visão ampla de como a educação da pessoa com deficiência imbricada com a questão legal tive marcas que incidem diretamente no cotidiano escolar, na sociedade, nas concepções e atitudes de toda a rede social que circula, produz sentidos, ideias e crenças sobre o outro, seu comportamento e sua forma de ser e estar, inseridas na conjuntura das relações humanas.

Assim, poderemos conhecer como essas pessoas eram vistas, julgadas, atendidas de acordo com o momento histórico e de que forma a sociedade buscava explicações para aquilo que acreditava ser o diferente, que significava (ainda significa?) [29]o anormal. A escola também buscou explicar, oferecer o atendimento de acordo com as disposições sociais, políticas, legais e históricas. E é com essa intenção que iniciaremos, nos próximos itens, a nossa reflexão.

1 A deficiência no Brasil e suas marcas

De acordo com Mazzotta (2005), Jannuzzi (2004) e Bueno (2004), a inserção nas políticas educacionais da educação da pessoa com deficiência, no Brasil, teve como marco a fundação, em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, posteriormente, mudou o nome para Instituto Benjamin Constant (IBC). A fundação desta instituição aconteceu especificamente por um cego brasileiro, José Álvares Azevedo, que havia estudado em Paris no Instituto dos Jovens cegos e, ao regressar ao Brasil, escreveu um livro sobre a escola que frequentava e que resultou na fundação do IBC. O IBC tinha o contorno de internato e objetivava o ensino primário, educação moral, música, oficinas de

[29] Essa é uma questão que menciono apenas para incitar uma reflexão: será que as pessoas com deficiência, muitas vezes, ainda no contexto atual, são consideradas anormais, doentes? No decorrer deste, texto essa questão retornará e iremos discuti-la ao longo de nossos escritos.

trabalhos manuais. Isto é, era uma instituição asilar que impedia, ou deixavam as pessoas reclusas, a qualquer contato social e com as famílias que, muitas vezes, abandonavam as crianças na instituição. Jannuzzi (2004) realizou uma pesquisa nos documentos do instituto e averiguou que a maioria desses alunos tinha baixo aproveitamento escolar, e poucos conseguiam concluir os estudos. A autora caracteriza, assim, este tipo de instituição:

> Esta forma de recolhimento de crianças em lugares específicos já vinha sendo consagrada entre nós desde os tempos coloniais pelos jesuítas, nos aldeamentos dos índios, retirados de suas aldeias para aprenderem, por meio de regras, orações, costumes cristãos sistematizados, outra forma de organização da vida de acordo com as crenças europeias. Tudo isso era usado como verdades dignas de levarem as almas para o céu. Isso também foi feito nos colégios, nos asilos para expostos, órfãos, crianças abandonadas e em colégios para crianças e adolescentes de famílias abastadas (JANNUZZI, 2004, p. 12).

No mesmo ano da criação do IBC, fundou-se, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, alterando a nomenclatura, em 1957, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mazzotta (2005) esclarece que, nesta instituição, o enfoque do ensino era a educação literária e profissionalizante inicialmente, e, depois, ofereciam-se oficinas para o aprendizado de alguns ofícios, como tricô para meninas, sapataria para meninos.

A partir desse momento, várias outras instituições e associações foram criadas para atendimento às pessoas com deficiência, por iniciativa de sujeitos que se mostravam sensibilizados com essa problemática. Como exemplifica Mazzotta (2005), para os deficientes visuais (Instituto de cegos Padre Chico, 1928; Fundação para o livro do Cego no Brasil, 1946); para a surdez (Instituto Santa Terezinha, 1929; Instituto Educacional São Paulo, 1954); deficientes físicos (Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, 1931; Lar- Escola São Francisco, 1943, Associação de Assistência à Criança Defeituosa- AACD, 1950); deficiência intelectual (Intituto Pestalozzi de Canoas, 1926, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1935 e do Rio de Janeiro, 1948); e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 1954 (APAE), na cidade do Rio de Janeiro.

Bueno (2005, p. 8) destaca o caráter assistencialista dessas instituições, que parecia caracterizar-se por um "favor" prestado a essas pessoas e "[...] ofereciam abrigo e proteção a essa parcela da população, cumpriam a função de auxílio aos desvalidos, isto é, àqueles que não possuíam condições pessoais para exercerem sua cidadania". Essa população era isolada do convívio social, sendo que a maioria ficava fora desse atendimento e, por vezes,

enclausurada em suas próprias residências ou abandonada em instituições como os abrigos (BUENO, 2005; JANNUZZI, 2004).

Nessa época, segundo Jannuzzi (2004), os atendimentos em tais locais baseavam-se em duas vertentes, a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira diz respeito às pesquisas e tratamentos realizados por médicos que buscavam explicar as diversas deficiências e propor curas por intermédio de medicações e experimentos. As deficiências, principalmente a mental, estavam associadas a problemas básicos de saúde, e os médicos inauguraram algumas instituições escolares em anexo a hospitais psiquiátricos para atender a esta demanda, como exemplifica o Pavilhão Bouneville, no Rio de Janeiro, anexo ao hospício da Praia Vermelha (JANNUZZI, 2005). Esses locais caracterizavam-se como lugares de tratamento médico, mas também havia uma intenção de cunho pedagógico, com a preocupação de ensinar às crianças e aos jovens os cuidados de higiene, alimentação e as demais atividades de vida diária. Jannuzzi (2005) descreve essas instituições como mantedoras de segregação e, ao mesmo tempo, integração para o convívio social.

Os alunos desses lugares eram classificados em graus de anormalidade, para que fossem categorizados e recebessem o devido diagnóstico. "O critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória" (JANNUZZI, 2004, p. 40). Os alunos que teriam problemas pedagógicos, que seriam os irrequietos, impulsivos ou apáticos, eram identificados como os[30] "subnormais", os "anormais intelectuais" estariam nos dois polos, os demais lentos ou dos mais rápidos. Os "anormais morais" seriam os indisciplinados e/ou com problemas de comportamento. Por fim, entre os "anormais pedagógicos" estariam aqueles que teriam inteligência aquém da idade cronológica. Nesta classificação, havia outra que procurava separá-los por locais em que seriam atendidos e pela especialidade profissional; havia ainda os "anormais completos", que se enquadrariam junto aos incuráveis e os "anormais incompletos", que, de certa forma, poderiam receber alguma instrução.

Nessa condição, essas crianças deveriam obter uma educação em classes separadas, por se acreditar que não conseguiriam acompanhar as demais e que também poderiam atrapalhar o desenvolvimento das normais. A concepção seria "[...] o aprender a aprender a ortopedia mental, isto é, ajustar, corrigir as faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade" (JANNUZZI, 2004, p. 47). Os "normais incompletos" poderiam receber a educação literária, e aos "anormais completos" ensinar atividades de vida diária

[30] As expressões entre aspas que se seguem são utilizadas pela autora (JANNUZZI, 2004).

(higiene, alimentação, vestir-se, linguagem etc.). “A orientação principal na educação dessas crianças seria dada pelo médico, auxiliado pelo pedagogo. Este deveria ser instruído em escola superior, por mestres vindos da Europa e dos Estados Unidos” (JANNUZZI, 2004, p. 47).

A avaliação médica trazia como causas de anormalidade a questão hereditária, doenças como sífilis, tuberculose e alcoolismo. Nesse caso, a causa biológica reinava e, nesse processo, o anormal era aquele que escapava daquilo que a sociedade desenhava como sendo o normal. A culpa por estar de fora do padrão era do indivíduo que não se enquadrava e que possuía má formação genética ou mesmo problemas familiares. Vê-se que as doenças transmitidas sexualmente estavam no rol de doenças que levariam à anormalidade e também seriam pessoas excluídas da sociedade, assim como as pessoas com deficiência, com problemas de comportamentos, provavelmente, os pobres, negros e índios, entre outros.

Com relação à segunda vertente, a psicopedagógica, há grande influência da psicologia experimental, da psicometria e dos testes de inteligência desenvolvidos pelos pesquisadores da psicologia experimental, Alfred Binet, em 1905, e seu colaborador Theodore Simon. Estas escalas de avaliação permitiriam que a escola pudesse classificar quais alunos receberiam na sala comum, quais seriam encaminhados para as instituições que atendiam os “imbecis” e aqueles que não teriam condições de auferir instrução.

Nessa mesma época, surgia a argumentação da educação destinada aos “anormais”, que tinha, como pano de fundo, interesses econômicos e políticos, para que pudessem também se tornar pessoas produtivas, propiciassem lucro e deixassem de ser consideradas improdutivas e um peso para as famílias e a sociedade. Assim, considera Jannuzzi (2004, p. 53):

> A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. A educação deveria preparar a criança para a vida moderna, segundo a grande laboriosidade e aptidão que revelasse, sem o que haveria, posteriormente, perturbação da ordem, aumento da criminalidade, como demonstram as estatísticas (JANUZZI, 2004, p. 53).

Segundo Jannuzzi (2004), a partir de 1930, surgem as associações preocupadas com a escolarização de pessoas com deficiência e, principalmente em 1950, tem-se a ocorrência de instituições de atendimento psicopedagógico e reabilitações. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024/1961, fica afirmada legalmente a garantia da

educação dos excepcionais[31], sendo, na década de 1970, que emerge a preocupação de ensino regular com relação a essa população.

A autora ressalta que, em 1930, a educação da pessoa com deficiência era tratada como ensino emendativo, que tinha como abordagem a correção, a retirada da anormalidade. Em 1956, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, houve uma preocupação com este tipo de ensino e uma solicitação de ampliação pelos estados, municípios e entidades privadas para o oferecimento de programas de ensino emendativo e também a formação profissional desses indivíduos.

A Constituição de 1934 declara a educação como direito de todos, devendo ser gratuita e obrigatória, mas Jannuzzi (2004) ressalta que não houve repercussão na educação especial e poucas instituições foram criadas para receber, de fato, esse discente. Em 1947, esse panorama começa a modificar-se com a abertura de diversos institutos como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), entre outros. Estes serviços buscavam realizar estudos, pesquisas e atendimentos no que se refere à educação. Acrescido a isso, ocorre um período de urbanização e industrialização, e o ensino emendativo vai se modificando pela necessidade de qualificação de mão de obra. Jannuzzi (2004) cita alguns exemplos desse movimento:

> O decreto-lei n. 5.395, de 20 de outubro de 1943, dispunha sobre o aproveitamento de indivíduos com capacidade reduzida no mercado de trabalho, mas só em 1954 foi instalada uma comissão para sua regulamentação (MEC/INEP, 1987, p. 233). Nesse ano de 1943, o novo Regulamento do IBC (decreto n. 14.165 e n. 14.166 de 3 de dezembro de 1943) durante o estado Novo (1937-1945), restringia o emprego a esse alunado, uma vez que terminava com a possibilidade de nele continuarem como repetidores ou professores (JANUZZI, 2004, p. 56).

Para Jannuzzi (2004), a educação na sociedade brasileira aconteceu por meio do pensamento capitalista, que, em resumo, destaca o acúmulo de riquezas (materiais e da cultura) por algumas pessoas. Até a década de 1930, havia uma dominação da agricultura, e a escola, apesar de constar o direito de todos na constituição de 1824, ainda era para poucos. A partir de 1920 e 1930, quando entram a industrialização, a urbanização e a implantação das indústrias, a escola tornava-se necessária, e "[...] o papel do Estado passa a ser considerado importante para incrementar o desenvolvimento tanto na organização da economia como nas partes diretamente ligadas ao social, à formação dos recursos humanos para esse desenvolvimento" (JANNUZZI, 2004, p. 173). O Brasil precisava de pessoas qualificadas e,

[31] Excepcionais é a terminologia utilizada na Lei n. 4.024/1961 para retratar as pessoas com deficiência.

com a Segunda Guerra Mundial, houve a dificuldade de imigração de técnicos europeus. A educação especial, nessa fase, tinha a preocupação de promover as condições para a autonomia do sujeito, como já foi explicitado anteriormente.

Com isso, Juscelino Kubitschek (1956-1960), em seu plano de metas, enfatizou a necessidade de desenvolver recursos humanos para as demandas da industrialização e, com relação às pessoas com deficiência, criticava o poder público pelo descumprimento do decreto n. 5.895, que promulgou ao serviço público angariar pessoas com capacidades limitadas para assumir algumas funções, cargos e empregos de acordo com suas possibilidades. Acrescenta que essa demanda era essencialmente atendida em instituições filantrópicas, devendo ocupar outros locais na sociedade, com o oferecimento de oportunidades de capacitação e formação profissional (JANNUZZI, 2004; BUENO, 2005).

Nessa época, várias formas de atendimento foram criadas, porém, muitas eram particulares, o que restringia a quantidade de pessoas que as frequentavam. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as instituições ainda permaneciam com um modelo essencialmente médico e outras com alguma abertura para o trabalho educacional. As oficinas nas instituições viam o trabalho como forma de subsistência e para a acomodação das pessoas com deficiência na sociedade. Em 1946, intensificam-se os movimentos para a educação popular, e, nesse contexto, destacam-se os pressupostos de Paulo Freire (1960), que tratava da democratização do ensino. Campanhas nacionais discutiam sobre a da educação de surdos, cegos e deficientes intelectuais.

Contudo, até a década de 1970, as crianças com deficiência estavam em escolas segregadas por acreditar-se que suas necessidades seriam atendidas com melhor eficiência em ambientes separados. “Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, políticos e econômicos e legais, surgiu a base para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388). Na década de 1960 os movimentos sociais que reivindicaram a igualdade de direitos demonstraram a perda sofrida por vários grupos minoritários com a segregação e a marginalização, e, a partir disso, afloraram argumentos morais, políticos e pesquisas educacionais que impulsionaram estes movimentos para a inserção desta população ao ensino comum.

Dentro da questão política, podemos salientar o alto custo das instituições segregadas dentro do contexto de crise do petróleo, nas décadas de 1960 e 1970. Segundo Mendes (2006):

> Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que representaria para os cofres públicos (MENDES, 2006, p. 388).

Outro aspecto refere-se às pesquisas de cunho educacional desenvolvidas nessa época, que revelaram a insuficiência de aprendizado nesses locais e, mormente, a segregação, o isolamento e o caráter asilar que as concebiam. E passou-se a se preocupar com o desenvolvimento e aprendizados dessa população que não era assistida, com a inserção no contexto social, cultural e de relações humanas.

Na década de 1970, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), importante órgão que defenderia metas para a educação especial. Mazzotta (2005, p. 55) descreve o objetivo deste órgão: "[...] promover em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais". O autor acrescenta algumas funções retiradas de seu regimento interno,

> Art. 2º, Parágrafo único - Compete ao CENESP: I - planejar o desenvolvimento da Educação Especial; II - acompanhar, controlar e avaliar a execução de programas e projetos da Educação Especial, a cargo de seus próprios órgãos ou de terceiros, com assistência técnica ou financeira do Ministério da Educação e Cultura; III - promover e realizar pesquisas e experimentação que visem à melhoria da educação de excepcionais; IV - manter uma rede integrada e atualizada de informações, na área da Educação Especial; V - estabelecer normas relativas aos meios e procedimentos de identificação e diagnóstico de excepcionais, tipo de atendimento, métodos, currículos, programas, material de ensino, instalações, equipamentos e materiais de compensação, procedimentos de acompanhamento e avaliação de desempenho do educando excepcional [...] VII - propor formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial [...] (MAZZOTTA, 2005, p. 57).

Na década de 1970, as oficinas modificam-se para lugares de aprendizado de profissões e treinava-se a pessoa com deficiência para tarefas específicas e repetitivas. Na educação regular, a proposta era o desenvolvimento profissional para que houvesse o crescimento do país (organização iniciada pelo grupo militar, na ditadura em 1964). Dessa forma, a educação estava estimulada no sentido do alargamento produtivo. Foi aprovada a LDB n. 5.692/1961, que destacava uma reformulação nos ensinos de 1º e 2º graus e dispunha sobre a profissionalização no 2º grau. Nas palavras de Jannuzzi (2004):

> Seria esta teoria do capital humano a expressão mais acabada, mais explícita da vinculação da educação ao desenvolvimento econômico do país, um compromisso de colocar a educação em função desse desenvolvimento, tal como ele se manifestava; a procura de, pela educação, formar o aluno para os postos de trabalho existentes. Uma subordinação da educação ao projeto

> de desenvolvimento implantado; a escola como necessária à produção, produtora de "recursos humanos", entendidos como mão de obra (JANNUZZI, 2004, p. 178).

O que acontecia com a educação das pessoas com deficiência? A preparação para o trabalho também ocorria nas oficinas, e era meta em algumas instituições, como o Instituto Benjamim Constant (IBC), que priorizava as oficinas profissionalizantes. Contudo Jannuzzi (2004) analisa que, apesar de a intenção ser a preparação para o mercado de trabalho, as atividades pouco se estruturavam para a exigência das indústrias, porque não havia habilitação mais completa e específica. Na maioria das vezes, os trabalhos manuais, realizados também nas APAEs, tinham uma qualidade inferior aos produzidos nas fábricas, e acreditamos que, de certa forma, em alguns casos, representavam um "passatempo" para as pessoas consideradas, não raro, inaptas.

Com relação às correntes educacionais para o atendimento dessa população, Carvalho (2005) faz uma retrospectiva histórica. Descreve que, na antiguidade primitiva, a educação era centrada na satisfação das necessidades e, na antiguidade clássica, a influência do pensamento grego e da educação integral envolvia o corpo e o espírito, mas somente para os homens livres, os escravos e os guerreiros ficavam excluídos. Na Idade Média, a ideologia era inspirada pelo cristianismo e pela fé cristã, a educação era destinada ao clero e à nobreza, os trabalhadores aprendiam somente para a sobrevivência. Na Idade Moderna, o homem, interessado pela natureza, desenvolveu vários estudos em diversas áreas do conhecimento e, com a Revolução Francesa, surgiu o Iluminismo com o ideal de igualdade, liberdade e fraternidade e a teoria educacional afirmava o humanismo igualitário. Porém a igualdade representava o individualismo e a concepção universal de ser humano era dominante, uma vez que ele era responsável por seus esforços e méritos pessoais, e o lema completava as desigualdades: "[...] à classe dirigente, educação para governar; à classe trabalhadora, a educação para o trabalho" (CARVALHO, 2005, p. 23). Nesse cenário, com os ideais iluministas tem lugar o positivismo e, com ele, o otimismo pedagógico e a ideologia que preconizava a resignação, a educação para todos, mas, ao mesmo tempo, a afirmação da diferenciação pelas aptidões. Assim, as pessoas com deficiência eram consideradas inaptas e incapazes.

Em 1930, verifica-se o surgimento da Escola Nova (1930) e a valorização da atividade do aluno e o aprender fazendo. O ideal positivista foi questionado por diversos pensadores, por reafirmar a exclusão e as práticas de dominação, e, de acordo com Carvalho (2005), o século XX se constituiu por vários questionamentos e permitiu analisar a escola numa

perspectiva crítica, deixando de ser vista pelo otimismo, mas pela dialética e por uma concepção de indivíduo como ser histórico, político e social, influenciado pelas correntes interacionistas de desenvolvimento humano, que emergem nesse período.

A Escola Nova exerceu influência no Brasil e, baseada na Psicologia, nos testes e avaliações psicológicas, contribuiu para a exclusão e segregação de grande parte da população preconizada como diferente. Dessa forma, esse modelo de escola "[...] estimulou o processo de identificação de alunos que não conseguiam acompanhar as exigências da escola, mostrando a necessidade de eles receberem uma educação mais adequada, justificando, assim, sua segregação em classes ou escolas especiais" (MIRANDA, 2003, p. 36).

A Escola Nova, como fruto do sistema capitalista, tem como característica o movimento do capital, nesta sociedade que se consolida no discurso de que "[...] nada deve permanecer estanque, pois só o movimento permanente da sociedade pode prometer ascensão a todos e poder gerar novos interesses que garantam o movimento permanente do mercado e da produção, e, portanto, a reprodução do capital" (BOCK, 2003, p. 84). É nesse ínterim que a Psicologia se alia à Pedagogia, e a concepção dominante era de que o ser humano era dotado de uma natureza, com características universais e, assim, todas se constituem de uma mesma maneira. Institui-se, portanto, um padrão de normalidade, de aptidão e de desenvolvimento. Nas palavras de Bock (2003, p. 85):

> Em todos os lugares, as crianças se desenvolvem em um processo de etapas universais. Mudam os conteúdos. As crianças que por qualquer motivo não apresentam este desenvolvimento serão tomadas como problemas: retardo, comprometimento psíquico, dinâmica familiar conflituosa, desestruturação familiar, vítima de violência familiar, enfim, algum fator perturbou o desenvolvimento natural daquela criança, tornando-a inapta à educação normal.

Diante dessa concepção, a culpa pelo não aprender é sempre dos sujeitos, não se questiona a didática, a metodologia, a estrutura autoritária da escola, o projeto pedagógico ou a política educacional. A Psicologia revela diagnósticos sem questionar estes fatores; nessas avaliações, muitas vezes, o sujeito é isolado do mundo social e desconsidera-se que seu desenvolvimento depende das forças ou condições sociais (MARÇAL, 2005). A pessoa com deficiência fica à margem desse padrão, já que a escola ensina a todos da mesma forma, avalia de maneira igual, na justificativa de que há um modelo universal de desenvolvimento humano. As dificuldades passam a ser caracterizadas como problemas individuais, fazendo com que alunos e famílias acreditem que são os responsáveis por seu fracasso. Desse modo, não levam em conta:

> As condições de vida miseráveis que caracterizam nosso país e que geram desigualdade de acesso à cultura que a escola transmite e reforça não são vistas como um problema da escola e da educação, isto porque a educação entende o homem dotado de uma natureza humana que se atualiza conforme ele aproveita as oportunidades do meio (BOCK, 2003, p. 97).

Segundo Miranda (2003), em todo o período de 1970, a integração era princípio das políticas públicas para o atendimento à pessoa com deficiência, caracterizando-se pela inserção desta população na sociedade e, também, na escola regular, quando suas limitações eram avaliadas pelas instituições como passíveis de estar nessa modalidade de ensino. As deficiências consideradas leves ficavam nas classes especiais, em escolas comuns, e as graves nas escolas especiais. A respeito da integração, ressalta Miranda (2003):

> Assim, a escola assume uma postura individualista ao se concentrar nas capacidades pessoais do aluno para se adaptar ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola não considera as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, transferindo para estes a adaptação ao modelo escolar que já existe, sem questionar a estrutura das instituições educacionais (MIRANDA, 2003, p. 43).

Outro princípio destacava-se nessa época, o da normalização, o qual estabelecia que as pessoas com deficiência tivessem uma vida com normais condições e que deveriam seguir o anúncio da igualdade. Conforme salienta Miranda (2003, p. 42), "[...] de acordo com este princípio, os indivíduos que apresentam deficiência devem ser educados num ambiente o mais normal possível, sendo oferecidos a eles recursos materiais e ambientes o mais próximo possível dos demais alunos, evitando a segregação". Esse princípio também selecionava quais pessoas poderiam frequentar a classe regular, sendo que estes alunos precisavam demonstrar que eram capazes de continuar no ensino.

A normalização, segundo Mendes (2006), originou-se nos países escandinavos, que criticavam o sistema abusivo das instituições segregadoras. Nas décadas de 1960 e 1970, tem-se amplamente difundida a preocupação com a desistitucionalização. A integração caracterizava-se por levar em conta os critérios de:

> 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais com o mínimo de classes especiais e regulares ordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

Sabemos que a integração tão proclamada nos fins de 1970 e no início de 1980 ainda tem suas marcas na atualidade, século XXI. A metodologia empregada era o trabalho individual e exigia-se, por meio dos discursos nos documentos oficiais, a interlocução entre o

ensino regular e o ensino especial, para que a pessoa com deficiência fosse integrada à sociedade junto aos considerados normais. Nesse sentido, intensificaram os encontros de discussão sobre a sua participação na sociedade, provocando movimentos em várias instâncias, como exemplifica Jannuzzi (2004, p. 182):

> Foi a partir de 1980 com a organização do ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) pela ONU, que esse movimento recrudesceu, havendo em Brasília o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com cerca de mil participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados. O lema principal era: "Participação plena e igualdade", com libertação da tutela do Estado e das instituições especializadas.

Várias associações foram fundadas nos anos de 1980, como podemos citar, a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC-1984), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF-1984), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS-1986) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAN-1984) (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005; BUENO, 2005, 2008). Essas associações lideravam os movimentos de luta para abarcar seus direitos e também opinar nas disposições sobre os atendimentos a serem oferecidos a essa população. Jannuzzi (2004) descreve que os movimentos, aos poucos, foram se integrando às associações internacionais e aumentaram a sua força política junto aos órgãos governamentais. Outras entidades também foram se organizando, como "[...] os das mulheres, dos negros e outras etnias, dos homossexuais, movimentos ecológicos e outros em torno de temas específicos" (JANNUZZI, 2004, p. 185). A autora defende que esses grupos buscavam a justiça social, mas afirma que esta deve estar atrelada à distribuição equitativa de bens, o que, no Brasil, se constitui num grande problema.

A proposta do CENESP era fundamentalmente de integração, de alocação das pessoas com deficiência no ensino regular, conforme delineado por diversos documentos oficiais[32]. Segundo Jannuzzi (2004), a primeira experiência de integração deu-se em Santa Catarina em 1988, pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituição da Secretaria Estadual de Educação e do Desporto de Santa Catariana (SED), que mantinha pessoas com deficiência em regime integral. Colocaram em sistema regular de ensino crianças na faixa etária de 7 a 14 anos e promoveram serviços de apoio complementares, denominados de salas de apoio pedagógico. Após um ano de atendimento, esse serviço teve uma repercussão muito positiva na cidade, como o aumento de ensino especial nas escolas regulares e o crescimento

[32] Esses documentos foram analisados no item 3 deste capítulo.

do número de estudantes usufruindo destes serviços e que substituíam as instituições segregadoras.

A partir da década de 1970, as escolas comuns passaram a receber pessoas com deficiência nas classes comuns e/ou em classes especiais. Mendes (2006) questiona que, muitas vezes, essas crianças passaram a mudar apenas o *lócus* de atendimento e saíram de um serviço mais segregado para outro considerado menos segregador e, na prática, tal transição raramente acontecia e essa população permanecia exclusivamente em instituições de educação especial. Na própria legislação, encontramos a ambivalência, a Constituição de 1988 retrata o atendimento preferencial no ensino regular, o que não define a obrigatoriedade da presença dos alunos na escola regular.

Segundo Bueno (2001), a integração é um modelo amplamente questionado, porque exige que os alunos estejam preparados para estar no ensino regular, culminando na culpabilização do aluno, ou seja, é ele que não está preparado para frequentar o ensino da escola comum e cabe a escola atender àqueles que se mostrarem aptos a estar neste local. Disso resultou que a maioria ainda continuava segregada em escolas e classes especiais, por acreditarem que não possuíam condições de realizar atividades em comparação aos demais alunos das turmas regulares.

Em 1985, houve a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). Em 1986, o CENESP foi alterado para Secretaria de Educação Especial (SEESPE). A CORDE trouxe a participação das pessoas com deficiência nas discussões políticas, mas, não raro, "[...] cooptado pela ideologia operante" (JANNUZZI, 2004, p. 168). Este órgão, de acordo com Jannuzzi (2004, p. 168), reclamava de "[...] falta de recursos, a desinformação da comunidade, o assistencialismo de muitas instituições, a negação da deficiência pelas famílias". Já o CONADE tinha como função "[...] acompanhar o planejamento e avaliar a execução de políticas setoriais de educação, saúde, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência" (JANNUZZI, 2004, p. 169). Todos estes órgãos visavam à participação no governo nas decisões políticas e à representação da comunidade e de pessoas com deficiência.

Aprofundando um pouco mais no contexto histórico, temos que, na década de 1990, houve um fortalecimento do capitalismo e instituiu-se uma perspectiva de globalização, desterritorização do capital e um aumento das relações entre oferta e consumo. Os grupos até então segregados (entre eles, as pessoas com deficiência) precisavam adentrar nessa reestruturação, serem captados e tornarem-se consumidores. Nesse momento, as pessoas com

deficiência foram deslocando-se das instituições, lugares considerados onerosos para o Estado e para a sociedade. Mudava-se a concepção de deficiência como doença para diferença humana que se inseria e se constituía num contexto histórico, social e cultural. Essas pessoas deveriam se inserir na sociedade como agentes de produção e consumo. Conforme retrata Silva (2009):

> Neste aspecto, as pessoas com deficiência, de certa forma, foram sendo, paulatinamente, libertas das prisões das instituições e caindo nas garras do sistema capitalista, que vincula sua existência à sua inserção no mercado de produção e consumo. Agora, não mais lhes é permitido ficar à margem do processo de exploração de mão de obra. Entretanto, a inserção no mercado de trabalho passa pela sua qualificação profissional e educacional (SILVA, 2009, p. 47).

A educação da pessoa com deficiência também precisou ser reestruturada de um modelo clínico para uma concepção educacional, que correspondesse às demandas da sociedade capitalista. Inicialmente, com a característica de integração para, nesse momento, inclusão, que se tornou palavra de ordem no final do século XX. Vários documentos legais no contexto mundial, a partir de 1990, reforçavam a filosofia da educação inclusiva. Esse processo argumentava que:

> As pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (KASSAR, 2007, p. 62).

Enquanto, na integração, não havia mudança na escola, a inclusão demarcava a necessidade de reformulação curricular, formação de professores, sistema de avaliação e novas formas de compreender o processo de ensino e aprendizagem. A proposta da inclusão caracterizava-se por uma escola para todos e que assim, conseguiria promover o acesso às necessidades de seus educandos e oferecesse o atendimento educacional especializado de preferência na escola regular. Contudo, como destaca Kassar (2007), algumas crianças com deficiência têm sido matriculadas em classes comuns do ensino regular, mas apresentam várias dificuldades para permanecer neste local devido à falta de acessibilidade nos procedimentos didáticos, pedagógicos, materiais adaptados, representações e práticas docentes arraigadas e pouca formação docente para o atendimento a essa população. Nas palavras da autora, "[...] é impossível pensar na educação das pessoas com quaisquer que sejam as diferenças orgânicas sem abordar a qualidade de ensino para todos os cidadãos" (KASSAR, 2007, p. 65).

A inclusão requer mudanças no sistema educacional, constituindo-se num desafio porque vivemos num modelo neoliberal de Estado, pelo qual a escola deve sustentá-lo, impondo a competitividade, a produtividade e, dessa forma, a valorização do aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo, ou seja, "[...] mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independentemente da qualidade da formação" (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 43). As dificuldades da escola são inúmeras, a começar pela crença no modelo tradicional de ensino, como salientam os autores:

> Concepções mecanicistas, lineares, claramente hierarquizadas de ensino e currículo, processos pedagógicos centrados nos docentes, assim como concepções psicométricas ou homogeneizantes de alunos, aliadas a concepções patologizantes de qualquer dificuldade ou fracasso escolar, não mais contribuem com as ações que estão requeridas para a inserção escolar dos alunos com deficiência (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 43).

Dessa forma, a inclusão, que teria um discurso otimista nos documentos legais, não é tão fácil de ser concretizada na prática, no cotidiano da escola, sendo que sua determinação não garante as reais mudanças no sistema de ensino. Concordamos com Ferreira e Ferreira (2007, p. 35), quando enfatizam que

> [...] o mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura de tolerância à pessoa com deficiência, no interior da escola, sem contudo que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos; é preciso ressaltar que temos nas mudanças legais um impacto reduzido na materialização do direito à educação para as pessoas com deficiência.

Outro aspecto observado é a presença de pessoas com deficiência no ensino supletivo e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O sistema de ciclos, os programas de aceleração levam esta população, que não era atendida adequadamente no ensino fundamental, a se inserirem nesses programas, com, muitas vezes, poucos resultados de aprendizado, como acontecia nas classes especiais, quando havia a repetência e a seriação.

É nesse sentido que a inclusão está ancorada num desafio que, cotidianamente, enfrentam os educadores, na busca de romper com a ênfase na dimensão biológica e questionamento da representação de deficiência os estes profissionais. Sabemos que não basta a inclusão social, isto é, a presença desta população na escola para fins de socialização, pois é necessário desenvolver sua inclusão em termos de aprendizagem e, neste sentido, refletir sobre o papel da escola, "[...] garantindo que os alunos deficientes, assim como os outros

alunos, apropriem-se dos avanços do conhecimento, da tecnologia e da diversidade das manifestações culturais" (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 40).

2 A deficiência: como se explica/ou?

Ao longo da história, muitas explicações foram realizadas em torno da pessoa com deficiência a fim de que a sociedade pudesse compreender como surgiu e, dessa forma, quais seriam as causas que lhe eram atribuídas e, consequentemente, apontar o destino dessa população. Vamos abarcar algumas explicações da mitologia, da religião, da supersticiosidade e teorias em torno da carência cultural.

Essas concepções demarcaram a deficiência como um "fardo social", doenças que tornavam as pessoas diferentes, indesejáveis e sem perspectiva de desenvolvimento e convívio social. De acordo com Ferreira e Guimarães (2003), essas ideias, teorias "[...] marcaram profundamente a consciência coletiva, gravados na psique humana, através das inúmeras e sucessivas vivências do homem em relação à deficiência" (p. 49). Tais construtos têm como pano de fundo as relações estabelecidas entre o tipo ideal, o corpo desejável e produtivo. A consequência desta comparação fica evidenciada nas diversas formas de relacionar com o outro, na educação dessas pessoas e na legislação.

A mitologia tem a função de "[...] apaziguar o homem de sua aflição, do desconhecido e assustador" (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 53). Os mitos ligam-se aos deuses, e, utilizados para explicar os fenômenos naturais e tornando-se representação da coletividade, repetem-se durante milênios, retratando problemas sociais, existenciais, morais e sociais. Ferreira e Guimarães (2003) descrevem o mito do nascimento do deus grego Hefestos, filho de Hera, para demonstrar que as crianças que nasciam com deficiência eram impuras e, portanto, deveriam ser extirpadas da sociedade, como segue:

> A deusa Hera, pacientemente, esperou que nascesse o filho. Tão logo o examinou, sob a luz, tomada de expectativa e ansiedade, foi assolada pela mais profunda decepção: O pequeno Hefestos (Vulcano, nome latino do deus grego) era feio, disforme e coxo. Um bebê com deficiência não lhe alegrava o coração, pois jamais ela teria coragem de apresentar aos deuses do Olimpo tão horrenda criança. Envergonhada com o aspecto do filho, agarrou-o pela perna mais curta e atirou-o ao mar. Ao fim de longa queda, o deus chocou-se contra a superfície rochosa da ilha de Lemmos, ficando deficiente para sempre (FERREIRA;GUIMARÃES, 2003, p. 34).

De acordo com Ferreira e Guimarães (2003), após a criação deste mito, várias crianças que nasciam com deficiência foram mortas ou abandonadas por acreditar-se que isto não seria

cruel, porque significaria obedecer aos deuses. Emmel (2002) acrescenta que, na Roma antiga, a decisão de manter a criança com algum tipo de deficiência era do pai, quando ela nascia e era percebida a deficiência, o pai apontava se ficaria viva ou seria repudiada. Estas pessoas eram consideradas um estorvo para a sociedade pela sua inutilidade, além de sua condição de ser entendida como um mal espiritual.

Na Idade Média, houve a propagação da doutrina cristã e a crença de que todos deveriam ser aceitos e amados, mesmo os "anormais" e, assim, a sua morte passou a ser ato de condenação. A igreja a assumia e dava acolhida a leprosos e pessoas com deficiência, sendo que estas ficavam confinadas a espaços segregadores. Aqueles que não eram recolhidos pela igreja permaneciam, muitas vezes, vagando pelas ruas na condição de pedintes.

Outros mitos são destacados por Amaral (1998, p. 16-17), denominados pela autora de: "generalização indevida", "correlação linear", e "contágio osmótico". O primeiro, o da generalização, que transforma a pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, ou seja, o sujeito passa a ser ineficiente, por exemplo, uma pessoa cega que é apontada como deficiente intelectual ou surdo. A correlação linear utiliza a relação "se... então", como exemplifica a autora: "[...] se essa atividade é boa para esta pessoa com deficiência, então, é boa para todas as pessoas nessas condições". No contato osmótico, há um medo de contágio da deficiência pelo convívio, pelo toque.

Amaral (1998) acrescenta que o estereótipo, a concretização do preconceito, também buscou caracterizar as pessoas com deficiência, demarcando-as de acordo com suas deficiências. Como descreve, "[...] o deficiente físico, pode ser o revoltado, ou o gênio intelectual, o cego ser o cordato, ou o sensível ou gênio musical, o surdo ser o isolado ou o impaciente, a pessoa com Síndrome de Down ser a meiguice personificada" (AMARAL, 1998, p. 18).

Com relação à religiosidade, Ferreira e Guimarães (2003, p. 59) descrevem várias passagens bíblicas sobre a cura de Jesus e de seus apóstolos em pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, por meio de seus milagres. Seguem alguns momentos, "[...] a cura do surdo-mudo Mc 7 (31-37); Cego de Batsaida Mc 8 (22-26); Jesus perdoa os pecados e cura um paralítico Mc 2 (9-11); Cura de um aleijado At 14 (9)". Para as autoras, a religião

> [...] influenciou com a noção de milagre, influenciou e afetou profundamente atitude do homem em relação à deficiência. A crença de que a fé remove montanhas e a maneira como a fé foi interpretada e entendida criaram certa expectativa, no sentido de que as orações e a devoção pudessem curar a pessoa com deficiência (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 60).

A superstição também estava entre as explicações da deficiência e atrelava-se a crenças do sobrenatural. Na Antiguidade e Idade Média, estava ligada à vontade e castigo de Deus, estas pessoas eram rejeitadas, consideradas indignas de convívio social e escolar. Em alguns casos, não poderiam ser tocadas por temor de que o castigo ou a doença fossem transmitidos. Ferreira e Guimarães (2003) destacam que, em algumas culturas, as pessoas com deficiência eram amaldiçoadas por compreender-se que estavam possuídas pelo demônio, sinal da presença de maus espíritos e de desarmonia.

> Nessas comunidades, os indivíduos deficientes eram eliminados e abandonados à própria sorte, em locais desconhecidos, e tinham que lutar sozinhos pela sobrevivência, pois a valorização da beleza e da força física era um fator que não permitia a aceitação de qualquer deficiência no grupo (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 66).

Ferreira e Guimarães (2003) salientam que essas concepções ainda são atuais e, em algumas tribos indígenas, os bebês que nascem com deficiência são mortos por conceber-se que seriam um fardo para a comunidade e que, também, trariam má sorte, já que a deficiência poderia ser uma vingança dos deuses, obra dos maus espíritos. Julgavam estar realizando um bem para a própria pessoa porque não teriam condições de independência e, para a comunidade, que não teria que se responsabilizar por seus cuidados.

Na nossa sociedade atual, a discriminação culmina no crédito de um tipo ideal produzido na relação do capitalismo com a ideologia da classe dominante, que valoriza a pessoa diante de um corpo que deve ser produtivo e, então, é promovido um padrão ideal de homem que deve seguir os valores determinantes. Esse modelo liberal que sustenta a sociedade é permeado pela disputa, competição e demarca a diferença como alicerçada ao anormal e à pessoa com deficiência, como se o diferente fosse o outro. Essa concepção "[...] traduz-se na constatação de que a pessoa com qualquer tipo de deficiência é considerada não-eficiente, não produtiva e não-adequada a essa sociedade" (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 78).

A teoria da carência cultural também buscou explicar por que algumas crianças de classes populares tinham dificuldades para aprender e, não raro, eram excluídas em escolas para classes especiais, caracterizando-as como pessoas com déficit intelectual. As conclusões voltam-se para a questão de que o ambiente precário de estímulos perceptivos desfavorece o desenvolvimento e a aprendizagem escolar, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes nas residências dessas crianças. Patto (1999) resume, dentro do contexto histórico, as explicações para o fracasso escolar:

> Na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos trinta, até meados dos anos 1970, as explicações de natureza biopsicológica - problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento: dos primeiros anos da década de 1970 até recentemente (mas ainda predominantemente nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural, nos termos em que foi gerada nos EUA (PATTO, 1999, p. 108).

Ainda segundo a autora, a teoria da carência cultural surgiu para explicar por que negros e latino-americanos não conseguiam alcançar os melhores lugares na sociedade norte-americana. Esta teoria afirma que o ambiente familiar pobre seria precário em estímulos sensoriais, em interações verbais, na relação entre pais e filhos e, dessa forma, tais famílias seriam consideradas inaptas e insuficientes para educar seus filhos. Nesse sentido, as crianças teriam dificuldades para aprender, pois não conseguiriam desenvolver habilidades necessárias para a aprendizagem. Os pais seriam tidos como inadequados por não proverem as necessidades cognitivas dos filhos. As crianças oriundas de famílias pobres teriam, assim, um retardo ou uma deficiência na construção de habilidades perceptivas, motoras, verbais, baixo rendimento escolar, e sua linguagem seria vista como deficitária, com pensamentos primitivos. O que se percebe é que muitos profissionais que trabalham com essa população ainda acreditam que as dificuldades cognitivas são advindas de carências culturais, isentando-se de toda a responsabilidade ao considerar que o problema está no indivíduo (MARÇAL, 2005; SOUZA, 2007).

Ainda nos anos 1970, surgia outra teoria, a teoria da diferença cultural. Esta noção traz a ideia de que o aluno pobre fracassa na escola não por possíveis deficiências, mas porque se diferencia das crianças das classes média e alta. Nesta concepção, considera-se que os alunos de camadas populares falam uma linguagem diferente de outras classes sociais, resolvem distintamente os problemas escolares, e seus valores e padrões culturais divergem dos parâmetros de classe média. A escola sente que está despreparada para trabalhar com estes alunos, afirmando que eles possuem ritmos de aprendizagem diferenciados (SAWAYA, 2002).

É nessa perspectiva que algumas teorias, mitos, superstições, concepções religiosas estiveram presentes, atribuindo causas e explicações para a deficiência e também para o não aprender. Ferreira e Guimarães (2003) descrevem, numa retrospectiva histórica, de forma resumida, as concepções, a noção de inteligência e cognição e as atitudes da sociedade ante as pessoas com deficiência. Segundo as autoras, até o século XVI, havia uma concepção pré-formista, cuja noção de inteligência era pré-formada, e as causas da deficiência eram

atribuídas a forças sobre-humanas, como discutimos anteriormente. As atitudes envolviam práticas de extermínio, rejeição e exclusão. No século XVII e século XVIII, existia a concepção pré-determinista, "[...] as causas da deficiência e da normalidade estariam determinadas pelo substrato biológico. As características intelectuais do indivíduo dependiam exclusivamente da estrutura genética herdada" (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 90). As práticas nesse período eram de confinamentos em asilos e hospitais. No século XIX, a concepção era a envolvimentalista, com a explicação da falta de estímulos e, por este fator, o externo, haveria casos de pessoas com deficiência e também com dificuldades para aprendizagem, e as ações envolviam a educação em instituições especializadas. No século XX (até 1970) houve o início de uma concepção interacionista, na qual se compreendia a existência da soma de fatores orgânicos, hereditários e a influência do meio na constituição dos sujeitos. Como ações nessa época, demarcou-se a "[...] democratização da educação básica. Aumento da demanda de matrículas escolares. Criação de classes especiais e de apoio" (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 90). No século XX (a partir de 1970), a concepção continuava sendo a interacionista e a inteligência era concebida como um processo que se constitui e se constrói nas relações, no dinamismo e na participação. As atuações se situam no campo de discussão sobre a integração e inclusão e o aumento de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Para Ferreira e Guimarães (2003), as primeiras décadas do século passado levantaram-se várias críticas ao modelo segregador de atendimento às pessoas com deficiência, e o discurso sobre a normalização iniciou uma grande luta para a inserção dessa população na sociedade e na escola. Apesar de a primeira bandeira ter sido em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se refere ao direito de todos à educação, ainda prevalecia um modelo assistencial e médico. Na década de 1960, era grande a prática de aplicação de testes psicológicos para medir, classificar e enquadrar as pessoas e, nesse momento, houve um aumento significativo de instituições especializadas, centros de reabilitação etc. No início do século XX, a deficiência era de responsabilidade da pessoa e de suas famílias, com explicações apontadas anteriormente.

> Há o reconhecimento de que essas concepções foram influenciadas pelo modelo médico da deficiência, com ênfase em bases orgânicas e na busca dos fatores etiológicos. A pessoa com deficiência era, frequentemente, declarada "doente", precisando ser cuidada, tratada, reabilitada, a fim de ser integrada à sociedade. A partir desse referencial, a pessoa com deficiência assumia o papel de desamparada, inserta num contexto de passividade, reforçando as relações de dependência, exigências nos cuidados, incapacidade para o trabalho e isenção dos deveres normais, o que lhe

> acarretava uma perspectiva de vida inútil e invalida (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 96).

A integração, modelo que surge nessa época, concebia a aceitação dessa população, desde que ela se mostrasse capaz de moldar-se aos ensejos determinados pela sociedade e, também, pela escola. Após alguns movimentos sociais e o avanço das discussões na legislação, algumas modificações na prática pedagógica e no atendimento da pessoa com deficiência fizeram-se emergentes, e as mudanças na concepção de homem e de aprendizagem e as teorias sociointeracionistas impulsionaram tais discussões. Essas abordagens sugerem uma nova forma de olhar para a pessoa com deficiência, apontando a diferença como inerente a todos os sujeitos e questionando a sua responsabilização pelo fracasso escolar. Os postulados referem-se ao papel do educador na condição de mediador, ao papel do outro na aprendizagem, à acessibilidade curricular, às novas metodologias e instrumentos de ensino.

> Assim, podemos inferir que o sucesso ou insucesso da aprendizagem da criança com deficiência é, muitas vezes, o reflexo da intervenção pedagógica e do perfil do professor que, com ela atua como mediador no processo de aprendizagem (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 99).

Contudo, apesar da influência das teorias interacionistas e do discurso da inclusão nos documentos legais, a escola ainda repete a valorização pelos iguais, pela unicidade e pela ordem padronizada. Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 18) enfatizam que

> [...] esse discurso sustenta a organização pedagógica escolar e, por seus parâmetros, o aluno diferente (porque ele é indefinido, incoerente, indeterminado) desestabiliza o pensamento moderno da escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças, que são matrizes da nossa identidade.

A igualdade de oportunidades garante o acesso, mas não a permanência de todos os alunos na escola e, para que esta se efetive, é necessário "[...] repensar e romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade e aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada" (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 18). Se a escola considerar as diferenças, terá que mudar paradigmas e romper com as bases em que se afirmou até o momento.

3 O movimento do Atendimento Educacional Especializado nos documentos legais e as terminologias utilizadas na Educação Especial: trajetórias e histórias

No ano de 2008, promulga-se o primeiro decreto que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo, revogado, em 2011, pelo decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011[33]. Contudo a aspiração pelo atendimento especializado não aparece somente com o decreto de 2008, encontramos, ao longo da história, nos documentos oficiais, o movimento por este atendimento nas escolas, as diversas expressões utilizadas para retratar a população da educação especial e a repercussão destas nos atendimentos oferecidos. Neste momento, iremos retratar esta trajetória e analisar como as terminologias foram sendo modificadas.

Na legislação educacional brasileira, encontramos, nos escritos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4.024/1961, a educação prevista para as pessoas com deficiência, expressa pelo termo educação de "excepcionais", como descreve o artigo 88 desta lei: "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (BRASIL, 1961).

A terminologia "sistema geral" denotou que esse ensino poderia ser considerado como qualquer um, inserido num sistema de ensino, fosse ele especial ou o ensino regular. Acrescido a isso, não consta uma obrigatoriedade de oferecer a matrícula, já que o dizer "no que for possível" deixa brechas para o não atendimento.

O termo utilizado nessa legislação, referindo-se às pessoas com deficiência, era os "excepcionais". Bueno (2004, p. 27) ressalta que excepcional é a palavra que surgiu para substituir outros termos usados anteriormente, tais como "deficiente, prejudicado, diminuído". Entendia-se que esse conceito era "mais preciso e menos estigmatizante", explicação que pode ser questionável, já que excepcional indica aquele que está fora dos padrões estabelecidos como "normais". Acreditamos que é tão estigmatizante quanto os demais termos, porque aponta para o doente, o desajustado e inapto a atender às exigências sociais.

Bueno (2004) reflete que a terminologia tem uma conotação política, porque os "excepcionais" estão de fora de uma classe em que terão a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento industrial e constituírem-se como trabalhadores em potencial. No Brasil, com a construção de escolas para as pessoas com deficiência, na década de 1970, colocava-se nelas toda a responsabilidade pelo mau rendimento escolar, e grande parte da população

[33] Estes documentos foram amplamente analisados nos capítulos 3 e 4.

julgada pobre e sem condições de adequação ao sistema de ensino, era considerada também público das instituições de Educação Especial.

As pessoas com deficiência eram consideradas possuidoras de "[...] desvio em características biológicas, psicológicas e sociais" (BUENO, 2004, p. 39), ou seja, a Educação Especial envolvia todos os desqualificados, população das camadas populares designadas como doentes, sem cultura e com déficits de linguagem. Nas palavras de Bueno (2004, p. 40),

> [...] é nesse momento que o termo excepcional passa a ser utilizado, porque responde de forma mais precisa ao processo de seletividade da escola, o qual, por sua vez, reproduz no âmbito da educação, o processo de participação-exclusão do extrato mais baixo da classe trabalhadora.

Bueno (2004) acrescenta que os indivíduos avaliados como "excepcionais" estão fora dos padrões da normalidade e, portanto, o ponto principal seria o desvio da norma, norma que é construída pelos homens em suas relações com o outro. Dessa forma, os "excepcionais" seriam:

> Os indivíduos com quadros lesionais orgânico evidentes, que geram dificuldades escolares e sociais. São os casos das graves lesões cerebrais, das mutilações e deformidades físicas de grande monta, das deficiências mentais evidentes. (p. 49)
> Os que apresentam desvios leves, tais como deficiência mental "leve", os distúrbios perceptuais, motores e de linguagem "leves" (p. 50).
> Casos de desajustes sociais e de distúrbios de personalidade. [...] Dificuldades de integração escolar e social, casos de distúrbios de aprendizagem, fracasso escolar (p. 51) (BUENO, 2004, p. 49-51).

Nesse sentido, os "excepcionais" seriam todos aqueles que, produzidos pelas determinações sociais, eram desviantes dos padrões e normas vigentes e politicamente e avaliados como improdutivos. Assim:

> Na medida em que, na sociedade de classes, a expropriação de uma classe pela outra se configura como ponto central desse processo, estabelecer uma relação entre excepcionalidade e normalidade que abstraia essa denominação é contribuir para a permanência da sua condição de marginalizado (BUENO, 2004, p. 53).

Silva (2009, p. 205) entende que o termo "excepcional" ainda "vincula a deficiência a um acontecimento biológico que torna a pessoa com deficiência como um campo da medicina, como algo à parte do sujeito que o torna um paciente com diferenciais que precisam ser tratados e superados". Assim, tem-se embutida nesta terminologia uma concepção essencialmente clínica, médica e traz, como consequências, a anulação do outro e sua exclusão.

A próxima legislação, a Lei n. 5.692/1971, alterada pela redação da Lei n. 7.044/1982, fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus. Possui um único artigo que explicita a temática, o art. 9:

> Art. 9. Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

De acordo com Carvalho (2007, p. 67), esse artigo gerou muitas controvérsias, porque omitiu alguns quadros, como os transtornos globais do desenvolvimento, as síndromes neurológicas, e inseriu os cegos e surdos dentro da categoria de pessoas com deficiência física, indo na contramão da classificação utilizada para deficiência sensorial. O artigo incluiu também os alunos que apresentam atraso na matrícula na idade regular.

A presente legislação causou um grande prejuízo a várias crianças que, consideradas atrasadas por diversos motivos, como dificuldades no processo de escolarização, dificuldades por inúmeras razões de acesso à escola em idade cronológica determinada como "normal", são avaliados como discentes necessitados de tratamento especial. Nesse sentido, temos, nas escolas especiais, inúmeros casos em que, na realidade, são pessoas que deveriam estar no ensino regular.

Com relação ao "tratamento especial", segundo Carvalho (2007), o Conselho Federal de Educação se pronunciou, na época, como educação às pessoas com deficiência, que englobava a garantia de assistência técnica e financeira. Propôs diretrizes que enfatizavam o preparo dos profissionais e a implantação e melhoria das escolas especializadas. A primeira delas se referia à formação adequada do ensino superior e ao desenvolvimento de pesquisas na área, e a segunda, à criação de escolas e classes especiais adequadas. O Conselho deliberou ainda que caberia aos educadores definir se a educação desse grupo de alunos deveria estar inserida no sistema geral de ensino.

Ferreira (2006, p. 88) salienta que, no Brasil, as instituições especializadas tiveram grande influência nessa época no que diz respeito à formulação de ações políticas do estado. E foi incrível a expansão de instituições filantrópicas e classes especiais dentro da escola comum, na concepção de agrupar de forma homogênea e com professores especializados para abrigar os alunos considerados excepcionais, ou, de algum modo, merecedores do "tratamento especial", como preconizava a Lei.

No dia 5 de outubro de 1988, foi promulgada a Nova Constituição Brasileira. Este documento registrou uma diretriz específica, garantindo o atendimento educacional

especializado. Como se lê no artigo 208, "[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Em primeiro lugar, evidenciamos a terminologia utilizada, *portador de deficiência.* Essa expressão foi alterada pela Resolução n. 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que, no art. 2º, atualiza a nomenclatura do regimento interno do CONADE, e dispõe, no inciso I: "Onde se lê pessoas portadoras de deficiência, leia-se pessoas com deficiência".

Para Ferreira e Guimarães (2003, p. 30), o termo portador é inadequado, porque "[...] necessidades não se portam, como objetos; necessidades são experimentadas e manifestam-se". Como nos lembra Silva (2009, p. 144), a expressão portadores "[...] remota à ideia de deficiência enquanto algo que se carrega e que marca o sujeito de forma pejorativa, ou ainda, que a encara enquanto um fardo, um peso para a sociedade e para a pessoa que porta, carrega".

Mazzotta (2005) contextualiza o uso desse termo, de acordo com as concepções sociais da época, as quais concebiam a pessoa com deficiência como um peso para todos, sociedade, família e a escola. O ser doente necessitava de tratamento, cura para que pudesse exercer alguma função produtiva na sociedade.

Silva (2009) entende o termo deficiência como condição, algo que é inquestionável. Para a autora:

> O que varia, entretanto, é o seu entendimento histórico, pois este precisa ocorrer de forma contextualizada num movimento social, político e cultural. Desta forma, a relação do sujeito com a deficiência depende do contexto em que vive, podendo ser construída por meio dos diferentes agenciamentos coletivos (SILVA, 2009, p. 145).

A autora acrescenta que o agenciamento coletivo irá influenciar substancialmente, a construção da identidade e subjetividade dos indivíduos, podendo elucidar a concepção de deficiência como um fardo e delinear posturas que a considerem "[...] como uma situação em que se vive, que demanda equiparação de oportunidades materiais e intelectuais para estar no mundo" (SILVA, 2009, p. 145). Compreendemos que a forma de ser e estar de cada sujeito dependerá de como, coletivamente, será constituído na interação com o meio em que vive.

Portanto, o termo pessoa com deficiência é o mais adequado, porque traduz uma pessoa que tem limitações, sejam elas de natureza sensorial, intelectual, física ou motora.

Estas restrições precisam ser trabalhadas, com projetos diferenciados e recursos especiais. Assim, como salienta Góes (2004, p. 99), "[...] não é o déficit em si mesmo que

traça o destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhes são propiciadas".

Na Constituição, é demarcado o atendimento para os "portadores de deficiência", mas não fica evidente no documento quem são essas pessoas. Para Ferreira (2006), esse termo possibilita a leitura de que são aqueles que possuem necessidades educacionais especiais e esse conceito é muito amplo, nas palavras da autora:

> Busca tirar o foco das condições ditas deficientes e mostrar uma visão mais processual e educacional, pode dificultar a percepção de aspectos particulares da educação de pessoas com deficiência ou reforçar a associação entre os problemas rotineiros da escola e os serviços da educação especial (FERREIRA, 2006, p. 92).

Outra expressão utilizada é a palavra "preferencialmente", ou seja, o atendimento pode ser realizado na rede regular de ensino ou nas instituições especializadas. Como comprovamos no artigo 227, é explicitada a participação das instituições particulares, como ressalta "O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais". Neste artigo, o inciso II e o parágrafo 2º relatam:

> II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.
> § 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988, s/p).

Compreendemos que esse texto, apesar da ambiguidade revelada entre os setores públicos e privados, dispõe de um importante passo para que haja mudanças com relação ao acesso e aponta para um redirecionamento da organização da escola, definindo a necessidade de criação de programas de atendimento, acessibilidade e convivência. Neste sentido, fomenta a construção de uma sociedade inclusiva. Nos dizeres de Silva (2009, p. 146), "[...] o texto constitucional é de grande relevância para as transformações sociais e educacionais, uma vez que é a partir dele que se fundamenta a elaboração dos demais dispositivos legais que organizam e dão forma aos artigos e incisos da Lei".

Segundo Kassar (1999), com o apoio de associações e profissionais de diferentes segmentos da educação, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei n. 8.069/1990, que substituiu o Código de Menores e prevê a garantia e proteção dos direitos das crianças e adolescentes. O ECA segue a mesma proposta da Constituição Federal de 1988, conforme frisa em alguns trechos:

> Art. 11, parágrafos 1º e 2º: "a criança e adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado" e "Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação".
> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Inciso II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, s/p).

Destacamos que essa legislação significou uma importante abertura para exercer o direito da criança e adolescente com deficiência ou não, ao enfatizar, como um dos princípios, o de cidadania, "[...] podendo valer a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento" (KASSAR, 1999, p. 83). Para que seus postulados se concretizem, a sociedade precisa de fato assegurar esses direitos sob a forma de ação, atitude, conhecimento da legislação e propagação, já que:

> Uma política social não existe apenas dentro do Estado, como política pública. As políticas públicas não são propriamente o Estado, mas atribuições provenientes da sociedade, que sustenta e mantém o Estado para tal; e somente se efetivam de alguma forma sob pressão da sociedade (KASSAR, 1999, p. 84).

A partir de 1988, com a Constituição Federal, houve uma universalização da educação, gerando um alastramento da proposta de educação inclusiva. Nesse momento, iniciam-se as convenções internacionais com a participação do Brasil. Kassar (2011) denomina esse processo de internacionalização da economia, da qual participam diretamente instituições financeiras internacionais e, também, o Banco Mundial.

A Organização das Nações Unidas (ONU) busca, de certa forma, estimular a política social como propulsora de desenvolvimento econômico e se fortalece "[...] pelos princípios de direitos humanos, com os conceitos de desenvolvimento humano e coesão social" (KASSAR, 2011, p. 48). O Banco Mundial tem estado atento às questões sociais advindas da sociedade civil, como a educação inclusiva. As conferências internacionais que discutem a questão refletem desejos e solicitações da sociedade e dos movimentos civis.

Documento importante surge, em 1994, a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, resultante de uma Conferência Mundial de Educação Especial, que agrupou delegados de 92 governos e 25 (ONGs). Foi realizada em Salamanca, na Espanha, no mês de junho de 1994, patrocinada pela UNESCO e pelo governo da Espanha.

O texto descrito reassegura o direito à educação para todos já proclamado nos textos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e também na Conferência sobre Educação para Todos (1990). Nas primeiras linhas, estabelece: "[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem" (p. 1).

A declaração[34] propõe uma estrutura de ação em educação especial e, na introdução, adota como princípio:

> Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados [...] No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2).

Nesse trecho, podemos ressaltar a menção que faz às crianças com dificuldades no processo de escolarização, inserindo-as nas "necessidades educacionais especiais", juntamente com as pessoas com deficiência. Reforça que todos devem estar incluídos nas escolas comuns, mas não determina que estejam no ensino regular (CARVALHO, 1997, p. 36). Abarca todos aqueles grupos excluídos em escolas e, também, no âmbito social, destacando: "[...] independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc.".

A declaração é considerada um marco para diversos autores (BUENO, 2001; GLAT, 2007; LAPLANE, 2007; FERREIRA; FERREIRA, 2007), porque afirma a proposta da

[34] Documento de referência, publicado pela CORDE, disponível no site <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 12 jun. 2013.

educação inclusiva e questiona as concepções e atuação da escola tradicional, bem como da escola especial. Em vários momentos, enfatiza que deve haver uma modificação no ensino, como descreve:

> [...] as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças [...] uma pedagogia centrada na criança é beneficial a todos os estudantes e, consequentemente, à sociedade como um todo o [...] Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

Para Carvalho (1997, p. 62), a necessidade de mudança da estrutura da escola denuncia o caráter elitista desta instituição que se intitula como democrática. A Declaração de Salamanca compreende "[...] uma escola que entenda a educação como fato social, político e cultural, em oposição a uma escola padronizada e reprodutora do *status quo*, na medida em que uns poucos são privilegiados, em detrimento da maioria".

Com relação ao discurso de igualdade de direitos preconizado pela declaração, Bueno (2008) questiona que ele camufla a seletividade escolar, e aqueles que são das classes privilegiadas estão fora deste grupo intitulados, na declaração, como aqueles que possuem "necessidades educacionais especiais", porque vivenciam outro padrão de educação. Carvalho (1997, p. 64) nomeia-os como "cidadãos menores", ao explicitar o grave problema da educação brasileira das camadas populares, que se encontram sem acesso e com baixo rendimento na escola fundamental. Dessa forma, vivenciamos um sistema desigual e fica inviável acreditar no discurso de "igualdade de oportunidades".

Glat e Pletsch (2011, p. 21-22) trazem uma discussão interessante sobre o termo utilizado nesse documento, "necessidade educacional especial" e declaram que ele envolve tanto características individuais quanto o contexto sociocultural em que as pessoas vivem, isto é, "[...] refere-se tanto à constituição orgânico-psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar". Neste sentido, os alunos nomeados pelo documento como aqueles que possuem "necessidades educacionais especiais" estão fora da padronização demarcada pela escola em que, quase sempre, são desconsideradas as suas experiências e o contexto sociocultural. As autoras esclarecem que "necessidade educacional especial" não é o mesmo que deficiência: "[...] o conceito de necessidade educacional especial está intimamente relacionado à interação do aluno com a proposta ou a realidade educativa com o qual se depara" (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 21-22).

Carvalho (1997) e Bueno (1999) discutem que essa proposta, ao enquadrar todos dentro da concepção de possuírem "necessidades educacionais especiais", faz perder o foco na população e desconsidera o grupo de sujeitos que necessitam de projetos diferenciados para atender às suas necessidades e compactua com princípios de normalização. Isto é, os alunos que não apresentarem prejuízos orgânicos evidentes seriam os indicados para estar na escola inclusiva, e as que evidenciam prejuízos orgânicos comprovados não participariam deste modelo de escola. Nas palavras de Bueno (1999):

> Sob essa ótica, a divisão entre os beneficiários da escola inclusiva e os que apresentam "fortes razões" para a não-inclusão ratificam a distinção entre as crianças normais e crianças deficientes, baseadas no critério de grau: os mais lesados-sejam deficientes sensoriais, físicos ou mentais- não reuniriam condições para a inclusão, enquanto os deficientes leves e as crianças com distúrbios de aprendizagem deveriam ser incorporados pelo ensino regular (BUENO, 1999, p. 24).

O documento dá outras providências às escolas especiais e declara que "[...] as escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares" (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10). Descreve que cabe às escolas especiais atender a pequena quantidade de crianças, aquelas que não se adaptarem às classes ou escolas regulares e acrescenta que apenas uma pequena minoria de crianças tem-se beneficiado da escola especial e, neste sentido, faz uma crítica à estrutura da escola especial, propondo, assim, mudanças no que se refere aos seus princípios, concepções e práticas. Dispõe que o ensino regular é a forma mais adequada de atendimento a todos os alunos com deficiência ou não, declara que são primordiais as alterações na educação especial, mas não defende o fim destas instituições.

Ainda na década de 1990, a Lei 9.394/1996 foi outro um dos marcos para a educação brasileira e traz, em um capítulo específico, o capítulo V, três artigos (artigos 58, 59 e 60) para a educação especial. O artigo 58 descreve:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º O atendimento educacional 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 de ensino regular (BRASIL, 1996, s/p).

Por educação especial, o artigo compreende como uma modalidade de educação escolar, que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. O termo

preferencialmente, assim como na Constituição federal de 1988, remete-nos à ideia de que há uma opção, ele pode acontecer tanto na rede regular, como fora dela e, mais uma vez, não diz quem fará esta escolha. O parágrafo 1º explica "quando necessário" haverá os serviços de apoio, isto é, incluir os alunos com deficiência na rede regular, mas com a responsabilidade de atendê-los em todas as suas necessidades.

O parágrafo 2º demarca os outros serviços para atendimento da população que não se enquadrar na rede regular e, "desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas" (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108). Ainda neste parágrafo, centraliza-se nas condições específicas dos alunos. Carvalho (1997) comenta que:

> Na letra do texto, não fica claro que as condições do ambiente de aprendizagem (sala de aula, número de alunos por turma) e, principalmente, as condições do professor e de sua ação pedagógica (sua qualificação e motivação para o trabalho, condições materiais em que exercia sua prática pedagógica) são variáveis intervenientes da maior importância (CARVALHO, 1997, p. 94).

Dessa forma, as características pessoais dos alunos são colocadas como dificultadoras para a sua inclusão no ensino regular, mais uma vez, a "culpa" recai sobre a pessoa. São oferecidas classes especiais, um perigo, na nossa avaliação, porque podemos visualizar um grupo de crianças inseridas nestas classes, que englobam tudo, pessoas com deficiências, queixas escolares, problemas de comportamento, entre outros. Isto é, aqueles marginalizados pelo processo educacional ficariam alojados nestes lugares, sendo tratados diferentemente com poucas chances de acesso à aprendizagem.

Em 1999, o Decreto n. 3.298 regulamenta a Lei n. 7.853, ao dispor sobre a "Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência". Esta Lei afirma o "[...] oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino" (art. 2º, parágrafo único, inciso I letra b), o que quer dizer que, no campo educacional, "[...] registrou o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros" (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 22). Acrescenta, no artigo 8º, inciso I, que "[...] constitui-se crime recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta".

Dez anos após a Lei, o decreto que a regulamenta (n. 3.298), define a educação especial como "[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles, o

portador de deficiência" (BRASIL, 1999, seção II, s/p). Assim, mais uma vez, fica explícita nos documentos a indicação para o atendimento preferencial na rede regular as pessoas com deficiência, sendo a educação especial explicitada como *modalidade* de ensino, e enfatiza que deve atuar como complementar ao ensino regular.

O artigo 25 desta mesma seção dispõe:

> [...] os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999, s/p).

Entendemos que o artigo sinaliza para que a escola especial se configure em uma rede de apoio, mas, ao mesmo tempo, também a coloca como um dispositivo que pode ser o único em alguns casos. No capítulo I, das disposições gerais, o decreto caracteriza a população que seria a de pessoas com deficiência subdividindo-a em categorias que se seguem:

> Art. 3º. Para os efeitos deste Decreto, considera-se:
> I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
> II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
> III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999, p. 4).

Nesse momento, consideramos que o documento estabelece uma classificação das pessoas e ficamos questionando a repercussão destes escritos no contexto educacional, com relação aos diagnósticos e à separação entre aqueles que seriam aptos e não aptos para ocupar determinados espaços. A deficiência é tida como uma anormalidade física e também de ordem psicológica e, possivelmente neste aspecto, poderiam enquadrar-se erroneamente aqueles alunos classificados como possuidores de déficit intelectual, com a justificativa de viverem em ambientes de "famílias desestruturadas", por exemplo, o que nos faz pensar que essa classificação é extremamente subjetiva e diz respeito a uma normalização social e política. A pessoa classificada como "incapaz", no documento, dentre outras características, é aquela que carece de recursos para comunicação, isto é, todas pessoas com deficiência que necessitem de

recursos alternativos para realizar determinadas atividades seria “incapaz”? Neste sentido, a nosso ver, essa definição é absurda e altamente questionável em diversos aspectos, e a partir dessa conceituação, a educação especial talvez fosse a mais indicada em vários casos. Carvalho (1997, p. 39) considera que esse enfoque é determinista e a educação especial pode ser entendida como “a única solução”.

Glat e Pletsch (2011, p. 31) salientam que, com o discurso da inclusão demarcado nos documentos legais, os alunos com deficiência estão indo para as escolas regulares em turmas comuns, mas algumas pesquisas realizadas por elas, no contexto educacional, revelaram que essa população tem sido considerada quase que exclusivamente responsabilidade da equipe de educação especial, seja dentro ou fora da escola regular. As autoras explicam: “[...] o aluno está incluído fisicamente na turma comum e pode até ter uma boa integração social com colegas, mas fica excluído do processo ensino-aprendizagem”. Diante desta questão, temos a exclusão em torno do processo de inclusão, acontecendo concomitantemente, já que estes alunos estão à parte daquilo em que deveriam ser incluídos, a construção de conhecimento.

Analisaremos, a seguir, outro documento, escrito no ano de 1999, a Convenção de Guatemala, promulgada, no Brasil, pelo Decreto n. 3.956 em 14 de setembro de 2001. A conhecida Convenção de Guatemala tem como denominação oficial, Convenção Interamericana, para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

O documento fundamenta-se em quatorze artigos, e no 1º conceitua a deficiência: “[...] o termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001, s/p). É interessante porque demarca as questões sociais e econômicas que podem ser agravantes às limitações das pessoas com deficiência, exemplificados pelas dificuldades de acesso no que diz respeito aos recursos materiais e de desenvolvimento humano e aprendizagem, delineados por uma educação tradicional e normalizadora. Nesse sentido, como ressalta Kassar (2007, p. 65), “[...] é impossível pensar na educação das pessoas com quaisquer que sejam as diferenças orgânicas sem abordar a qualidade de ensino para todos os cidadãos”.

No artigo II, tem-se o objetivo desta convenção: “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. Carvalho (1997, p. 58) lembra que este texto constitui-se em um documento internacional de grande importância e que “[...] tem inspirado inúmeras reivindicações em prol da inclusão de quaisquer pessoas com deficiência nas classes comuns,

alegando que sua matricula em classes ou escolas especiais constitui discriminação". São constantes e fortes, nesse documento, as palavras discriminação, integração social e o direito do exercício da cidadania pelas pessoas com deficiência.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O documento traz a seguinte terminologia "educandos com necessidades educacionais especiais" e, no artigo 5º, define as características deste grupo de pessoas:

> Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, CNE/CEB, 2001, p. 3).

De acordo com esse texto, as dificuldades no processo de escolarização que não estão vinculadas a quaisquer causas orgânicas se enquadrariam no grupo que necessita de atendimento especializado, o que pode ser um risco, conforme analisa Kassar (2007), pois o documento exige o atendimento a todos os tipos de criança, e, assim, permite a infiltração de grande quantidade de crianças nas escolas e classes especiais com queixas escolares e que poderiam ser avaliadas como deficientes intelectuais leves por diversos fatores, como problemas na relação professor-aluno, na aquisição da leitura e escrita, entre outros. Temos uma questão que se refere ao diagnóstico, ou seja, diversas pesquisas apontam (SOUZA, 1996; KASSAR, 2007, 2011; PATTO, 2008; GLAT, 2007) este equívoco, como retrata Kassar (2007):

> O encaminhamento dessas crianças (com dificuldade de aprendizagem sem uma causa orgânica específica) a serviços especializados, a fim de "sanar" essas "dificuldades" pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de "ensinagem" e não de um problema de aprendizagem, e não se preocupe em mudar para atender adequadamente às crianças. Pode colaborar, também, para a continuidade da disseminação da ideia de que a escola pública está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, quando, na verdade, pelo rótulo das crianças com "necessidades educacionais especiais" continuam a ser atendidas as crianças do tão discutido "fracasso escolar" (KASSAR, 2007, p. 56).

Ferreira e Ferreira (2004, p. 23) destacam que a terminologia adotada, "necessidades educacionais especiais", ampliou o foco da população que se beneficiaria de atendimento especializado e "[...] nele incluindo o conjunto dos alunos percebidos como problemáticos pela escola e, mais ainda, atribuindo à área da educação especial a responsabilidade primeira pela educação de todos eles". Reafirmamos a concepção de que o objeto da educação especial são as pessoas com deficiência, contudo o uso da expressão "educandos com necessidades educacionais especiais" fez com que a população da educação especial se estendesse à grande quantidade de crianças que não precisariam do atendimento educacional especializado, assim, enquadrar-se-iam todos que a escola avaliar imersas nas necessidades especiais.

O artigo 3º reforça essa posição quando discorre sobre o objetivo da educação especial, que seria "[...] garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentarem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades de educação básica" (BRASIL, CNE/CEB, 2001, p. 3). Kassar (2007) discute que desenvolver potencialidades demonstra uma percepção ideal de desenvolvimento humano que diz respeito a acreditar que a potencialidade é própria e inerente ao indivíduo e, caso ele fracasse, o problema é e está nele.

Com relação ao local para o atendimento, no artigo 8º, Inciso V, temos que "[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos". O artigo realça que este atendimento deve ser realizado nas escolas de rede regular, o que supõe que haja uma sala com recursos diversos, que sejam promovedores de adaptação para as necessidades de cada aluno. Em outro artigo, 9º esclarece que a escola pode criar, quando avaliar necessárias, classes especiais para o atendimento de alunos que apresentarem dificuldades para aprender, e dispõe que seria de caráter transitório. Concordamos com a concepção de Silva (2009) sobre a diferenciação que faz dos termos classe especial e sala de atendimento especializado, nas palavras da autora:

> Entendemos por: a) sala de atendimento especializado: um espaço, situado na escola de ensino regular, destinado a receber alunos que apresentam dificuldades no desempenho escolar para, em pequenos grupos e/ou individualmente, receberem apoio pedagógico em número de vezes semanal variável, conforme a especificidade dos casos, sempre em turno inverso ao que o estudante frequenta regularmente; b) as classes especiais são espaços organizados no interior das escolas em que se agrupam os alunos considerados com "necessidades educacionais especiais" e/ou com alguma deficiência intelectual, sensorial ou física para que os mesmos sejam escolarizados por um professor da escola. O agrupamento não considera a

> idade cronológica dos estudantes, mas seu nível ou desempenho escolar (SILVA, 2009, p. 28).

Contudo, esse documento não deixa claro como seriam organizadas as salas de atendimento, se seriam em horários de contra turno, ou se as crianças seriam retiradas da sala comum para receber o apoio pedagógico, ou mesmo se frequentariam somente a sala de recurso. O texto oferece algumas possibilidades: a criação de classes especiais dentro das escolas regulares, o atendimento especializado, que pode ser tanto na escola regular quanto na escola especial (em conjunto com a escola comum), ou seja, neste os alunos frequentariam os dois lugares, e também somente na escola especial, para casos que não se adequarem ao ensino regular. Fica evidente, então, que tudo é possível e, desta forma, caberia à escola definir como se organizaria para atender a essa população.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, ONU/2007 ratificada pelo Decreto n. 6.949, é um documento extenso, com 21 artigos e utiliza a terminologia pessoas com deficiência, desse modo, acirra o discurso da inclusão, na qual não se negam as limitações, sejam elas física, sensorial ou intelectual. No artigo 1, define que as pessoas com deficiência são "[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2007, p. 15). Silva (2009, p. 27) assinala que:

> A fundamentação do discurso da escola inclusiva tem como base o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Essa perspectiva inclusiva defende a necessidade dessas pessoas com deficiências intelectual, sensorial e física conviverem com os demais colegas e vice-versa, visualizando esse procedimento com a possibilidade mais indicada de inserção social e escolar desses grupos historicamente segregados.

Em resumo, Sassaki (2002) apresenta a trajetória das terminologias utilizadas ao longo da história para designar as pessoas com deficiência, descrevendo seus significados. Para o autor, no começo da história, o termo utilizado era "os inválidos", que indicava pessoas sem valor e assim, inúteis para a sociedade. No século 20 até, aproximadamente, o ano de 1960, era empregada a expressão "os incapacitados", "os incapazes", que significava indivíduos sem capacidade, e, segundo o autor, mais tarde, evoluiu para considerar estas pessoas com "capacidade residual", para sinalizar que possuíam capacidades reduzidas. De 1960 até 1980, com a fundação de algumas associações, como a AACD e Apae, os termos se alteraram para "os defeituosos", "os deficientes" ou "os excepcionais", que designavam pessoas com

deficiência física, intelectual, visual, auditiva e múltipla. Nos anos de 1981 até 1987, aparece a expressão "pessoas deficientes", e a palavra "pessoa", para Sassaki (2002), trouxe uma atribuição de valor como possuidores de direitos.

A partir de 1988 até 1993, alguns grupos, organizações das pessoas com deficiência questionaram o termo "pessoa deficiente", que traduz que a pessoa em seu todo é deficiente, e a terminologia se alterou para "pessoas portadoras de deficiência". Nesse momento, a expressão foi demarcada em vários documentos legais, como descrevemos anteriormente. Em 1990, na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, surge "pessoas com necessidades especiais" e, depois, "portadores de necessidades especiais". Como discorremos, as necessidades especiais englobavam tanto as pessoas com deficiência quanto as que teriam outras limitações. Com a Declaração de Salamanca, em junho de 1994, houve a preconização pela educação inclusiva para pessoas com ou sem deficiência e reforça a terminologia "necessidades educacionais especiais". Após diversas discussões dos movimentos, encontros e deliberações, o termo a ser utilizado passou a ser "pessoas com deficiência", que designa que a pessoa possui limitação, sendo esta constitutiva o sujeito. Ao reconhecer estas limitações, as diferenças não podem ser diluídas, negadas, mas precisam ser exploradas, reconhecidas, para que a sociedade esteja em constante estruturação, a fim de oferecer a estas pessoas acessibilidade em todos os níveis e participação efetiva no contexto social. Nas palavras de Sassaki (2002, p. 5-6), é primordial

> [...] identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as restrições de participação (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência).

É nesse sentido que compreendemos que o atendimento a tais pessoas caminharam para a reflexão na reestruturação da escola, estabelecendo possibilidades de atuação para que as pessoas com deficiência possam estar inseridas com direito à aprendizagem, reconhecendo suas limitações e capacidades. Desta forma, as políticas públicas de educação especial e educação inclusiva, demarcadas nos documentos legais, convergiram para a legislação específica do atendimento educacional especializado (AEE- Decreto n. 6.571/2008) e intensificaram-se o debate da inclusão e o atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades nas escolas comuns. O resgate histórico nos mostra a dificuldade de delimitar a público alvo do AEE, os seus objetivos, o local de atendimento, as funções da escola especial e escola regular, entre outros.

Além das terminologias utilizadas, que contribuíram, por muito tempo, para perpetuar o estigma, o rótulo e a exclusão dos grupos marginalizados socialmente.

Com o decreto n. 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, várias dúvidas foram esclarecidas e também suscitados questionamentos. No ano de 2011, este decreto foi revogado pelo decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providencias. O decreto de 2011 apresenta alterações do texto de 2008 e outros aspectos são abordados. No próximo capítulo, discorremos, de forma detalhada, sobre este decreto, discutindo todos os artigos para a compreensão e estudo da temática de nossa pesquisa.

CAPÍTULO III – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, LINHAS E ENTRELINHAS: DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO COTIDIANO NA ESCOLA

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. O pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento.
(CELLARD, 2008, p. 297).

Nos dois capítulos que se seguem (capítulos 3 e 4), pretendemos analisar os documentos que abordam o AEE, discutindo as nuances que envolvem a organização deste atendimento. Nesse capítulo, retratamos algumas temáticas que aparecem no decreto, como o direito de todos à educação e o dever do Estado, o público-alvo do AEE e o objetivo do mesmo, o tempo e espaço para sua realização, a acessibilidade e os materiais disponíveis para seu funcionamento.

Nesse sentido, o título do capítulo retrata o nosso propósito, o de analisar todos artigos do decreto, as linhas e entrelinhas, as palavras, expressões, significado e seu sentido, de forma crítica, realizando a interlocução com a literatura disponível.

Para esse fim, o decreto do AEE será o documento principal de análise e outros textos[35] que se imbricam com a discussão sobre o AEE também serão pontuados para compor nossas reflexões.

Conforme salientamos no capítulo anterior, o primeiro decreto que dispõe sobre o atendimento educacional especializado surgiu em 2008, decreto n. 6.571, e com algumas reformulações foi substituído, em 2011, pelo decreto n. 7.611.

O decreto n. 7.611 de 2011, apresenta algumas alterações na sua estruturação, destacamos que nele, em relação ao anterior, há quantidade superior de artigos e incisos, maior detalhamento em relação ao apoio técnico e financeiro para o AEE, além de trazer modificações quanto aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica[36] (FUNDEB) para o financiamento destes no AEE. Nos tópicos seguintes, detalharemos as alterações, discutindo a proposta do AEE, agregando nossa percepção em relação aos dizeres dos documentos e às discussões realizadas por diversos autores.

---

[35] Neste capítulo utilizaremos, como apoio à análise do decreto do AEE, alguns documentos legais que retratam e reforçam a discussão sobre o atendimento educacional especializado.

[36] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende a toda a educação básica, da creche ao ensino médio. ”O Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação”. Informações disponíveis no site <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407>. Acesso em: 12 ago. 2013.

Neste capítulo propomo-nos a debater a questão do direito à educação e o dever do Estado, aspectos que aparecem no início do decreto, e, seguindo o documento, teremos como objeto de análise o cotidiano no AEE, envolvendo o seu público, a estrutura e organização deste atendimento e a sala de recurso multifuncional. Refletimos sobre as condições de acessibilidade, suas nuances, as políticas propostas pelo MEC referente ao acesso de todos na escola regular.

1 AEE: direito à educação, dever do Estado

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, introduz, no art. 1º, o dever do Estado com a educação especial. O que difere do decreto anterior (decreto n. 6.571 de 2008), que se inicia no art 1º, demarcando o que é o AEE, seu objetivo e sua proposta. Desta forma, o último decreto faz uma apresentação inicial com intuito de definir o direito de todos pela educação escolar, a inclusão e o dever do Estado, conforme estabelecem alguns documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Assim, transcrevemos o art. 1º[37]:

> 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***; e
> VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 1).

O documento estabelece, como dever do estado, o sistema de ensino inclusivo, sem discriminação e pautado na igualdade de oportunidades. Decreta a não exclusão e a garantia do ensino de acordo com as necessidades de cada pessoa.

[37] Os grifos assinalados no decreto são nossos e têm o intuito de demarcar dizeres alvos de nossas análises ao longo deste capítulo.

O que sinaliza, que no cotidiano da escola, seja proporcionado o acesso ao ensino e, para isso, o uso de recursos didático-pedagógicos, acrescido às tecnologias assistivas, a organização do espaço e a busca por instrumentos acessíveis para que o processo de escolarização do sujeito aconteça na prática, em todos os ambientes, não somente no AEE. A não discriminação demarca a acessibilidade atitudinal, ou seja, são as atitudes, as representações sociais frente ao outro, posições, muitas vezes, permeadas por preconceito e discriminação.

As representações sociais são os valores instituídos historicamente e, no caso das pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, como vimos no capítulo anterior, possuem uma trajetória carregada de conceitos equivocados como de incapacidade e anormalidade. Essa é uma questão que se coloca no cotidiano das escolas, e, que precisa ser refletida, pois, as ações de discriminação induzem à classificação, à negação da diferença como constitutiva do ser humano.

Assim, se a escola considera que a diferença é do outro e está no outro, pode, não raro, negá-lo, deixando-o à margem do processo educacional, ou mesmo, depositando a responsabilidade exclusivamente na educação especial, no AEE. Esse é um problema grave, que os documentos legais têm discutido e solicitado mudanças nas posturas. Acreditamos que o conhecimento, a discussão e debate destes conceitos precisam ser trabalhados tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, para que possamos alcançar os objetivos da inclusão educacional e da escolarização de todos.

O direito à educação de todos[38] e o dever do estado para sua garantia é recorrente, aparece em vários documentos legais e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz um resumo da legislação. A saber, destacamos alguns textos que ilustram esta temática:

> - **Constituição Federal de 1988, art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> - **LDB 9394/1996:** Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[38] Referimo-nos à expressão "todos" neste texto para designar os grupos de pessoas que por muito tempo foram excluídos do sistema educacional, como o público- alvo do AEE: as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, bem como os índios, os homossexuais, as diversas etnias, entre outros. A educação para todos significa atender as pessoas em suas singularidades sejam nos aspectos: psicológico, social, étnico, religioso, político, gênero, idade, cultura e orientação sexual.

> - **Convenção de Guatemala (1999):** as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano;
> - **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006):** estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação da deficiência e que tenham o acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade, gratuito e em igualdade de condições (BRASIL, 2008, p. 3-5).

Mantoan (2003, p. 36) pondera que a Constituição de 1988 foi um marco para a educação escolar das minorias, pois

> [...] garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Nesse sentido, tendo como base esses documentos, o decreto do AEE introduz, no seu art. 1º, a garantia de um sistema educacional inclusivo como direito de todos. No inciso I, destaca a ***igualdade de oportunidades***, ou seja, a educação inclusiva objetiva o acesso a todas as pessoas à aprendizagem e, assim, à participação efetiva no espaço escolar. Destaca-se, a nosso ver, a igualdade de oportunidades diferenciada da concepção de ensino "igual" para todos, concepção excludente, porém muito frequente no ambiente escolar, como exemplificado no modelo de escola que seleciona e classifica alunos por idade, estrutura curricular padronizada e práticas pedagógicas baseadas no ensino igual para todos.

Como enfatizam diversos autores (CARVALHO, 1997; GLAT, 2007, BUENO, 2008; GLAT; PLETSCH, 2011), garantir igualdade de oportunidades significa possibilitar cuidados que emergem da proposta de educação inclusiva, considerando que a presença física do aluno com deficiência não garante a inclusão, pois é necessário o preparo da instituição para trabalhar com as diferenças e promover capacidades, potencialidades e construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, são necessários projetos diferenciados que busquem construir condições de acessibilidade irrestrita e não apenas pequenos ajustes.

Na visão de Bock (2003), as práticas educativas são carregadas de um discurso contraditório, isso é exemplificado, quando os educadores expressam que a escola promove a igualdade, mas, no cotidiano, tratam os alunos como desiguais; apontam a importância de relacionar a escola com a vida, mas desvinculam o ensino da vida das crianças; ressaltam a

valorização dos indivíduos, mas alguns são atendidos com uma certa desconsideração. “Esta situação de contradição é vivida e significada do ponto de vista da subjetividade de cada aluno e do próprio professor, desenvolvendo todos eles um descrédito naquilo que deveriam acreditar” (BOCK, 2003, p. 93).

A autora aponta algumas consequências desse pensamento naturalista no cotidiano escolar, tais como: a forma de avaliação, que é a mesma para todos, pois todos são julgados iguais; o aluno, muitas vezes, é desvalorizado, pois o professor fica num patamar superior, como o detentor do saber, e ao aluno cabe aprender, isto é, não são parceiros no processo; o erro não é tomado como parte do momento de aprendizado, é tratado de forma severa; e o ensino é ministrado sempre da mesma forma, desconhecendo-se a realidade dos alunos. O aluno fica de fora da construção do projeto educacional, das atividades e avaliações. “O aluno naturalizado chegará sempre com as características universais das quais é dotado e cabe ao professor contribuir para desenvolvê-las em direção certa (o destino!). Não há o que fazer juntos” (BOCK, 2003, p. 94).

A concepção de que deve ser igual para todos, traduz um discurso “[...] que, apesar de parecer democrático, pode ter como consequência uma prática discriminadora, visto que as pessoas para as quais a escola é oferecida têm diferentes condições biológicas, sociais e culturais” (KASSAR, 2007, p. 60). Nessa óptica, a igualdade concebida desta forma é perigosa, porque:

> Nesta perspectiva, sistemas de larga escala de avaliação escolar são implementados, municípios e estados elaboram currículos para todas as suas escolas, é produzido material didático padronizado, cadernos de exercícios para todos os alunos, entre outros aspectos, e está sendo elaborado, no momento atual, um currículo comum em nível nacional. Nesta perspectiva, a igualdade é muitas vezes interpretada como homogeneização e uniformização do sistema (CANDAU, 2012, p. 237).

Acreditamos que oportunizar a escola para todos carece de uma prática que reconheça as diferenças que são inerentes e inquestionáveis a todos os sujeitos. A diferença não pode ser compreendida a partir da visualização de semelhanças, na comparação de pessoas, atos ou comportamentos. Para Silva (2009, p. 64), “[...] a constituição do ser e de sua diferença define-se na consciência que o sujeito possui sobre si, demarcando a diferença como um fator individualizante e original por ser uma pessoa única”.

Nesse sentido, ao considerarmos a existência da diferença como um fim em si mesma,

> [...] não cabe aceitá-la ou negá-la, pois ela se impõe, se apresenta e repete originalmente em cada gota de água, que pode ser diferente, mas, nem por isso, deixa de compor o rio e o oceano, na lagarta que, apesar de passar pela metamorfose para transformar-se em borboleta, não perde sua “essência” e

> continua a existir de forma diferente, mas permanece compondo a natureza (SILVA, 2009, p. 65).

O chavão “uma escola para todos” reflete a concepção que retrata o movimento de naturalização do humano, a busca da homogeneização de pessoas, consciências, imposto pela cultura dominante. Nas palavras de Silva (2009, p. 67), “[...] logo, não cabe à educação buscar superar o que não se pode superar, romper com a diferença que se apresenta, mas compreender que na diferença existe um potencial a ser explorado”.

Bock (2001) situa o psiquismo humano como sendo formado a partir de determinadas condições sociais, não advindo da natureza, mas sendo historicamente constituído. A autora enfatiza que não existe “natureza humana”, pois esta tem um caráter ideológico, à medida que desconsidera a determinação social do homem, ele é deslocado de sua realidade social, sendo esta é que o constitui e lhe confere sentido. Em contrapartida a essa ideia, afirma a existência da condição humana, que é definida pela ausência de instintos predeterminados no homem e tem relação direta com as interações e o contexto histórico e social que esse sujeito estabelece.

Entendemos que no contexto brasileiro prevalece a desigualdade, exemplificada a começar pela má distribuição de renda (MENDES, 2006). O cotidiano educacional é historicamente excludente, como vimos no capítulo anterior, e atua à contramão do preconizado pelos documentos oficiais. Insistimos que a educação inclusiva precisa estabelecer oportunidades iguais e igualdade de condições, mas estas não podem significar a desconsideração da diferença como existência humana, mas compreender que é necessário possibilitar a escolarização do estudante, a formação do educador, disponibilizando instrumentos e meios de acordo com as demandas específicas de cada aprendiz.

A garantia de um sistema educacional inclusivo é meta da inclusão plena como destacado no artigo 1º do decreto do AEE, estando a termo demarcado anteriormente na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre direito das pessoas com deficiência (2006). Lê-se, nestes documentos, a máxima sobre o direito à educação e, assim, a educação especial não se assenta como substitutiva ao direito das pessoas ao acesso ao ensino comum. A escola e as famílias precisam atentar para o cumprimento deste direito, porém questionamos: como a legislação se insere na prática, no cotidiano das escolas?

De acordo com a nota técnica da Secretaria de Educação Especial (SEESP) n. 11/2010, documento que orienta a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares,

> [...] a educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010, p. 1).

Demarca-se a urgência de ampliar ações para a garantia da efetivação desse direito. Não basta o estudante permanecer fisicamente na escola, mas é na garantia do desenvolvimento e do aprendizado de todos que este direito se concretizará. De acordo com Prieto (2006), o princípio é a defesa da educação escolar para todos e a inserção deste "todos" na escola comum se sustenta no reconhecimento de que o movimento, nos sistemas de ensino, seja no sentido de ultrapassar os valores, os conceitos que pautaram a educação no modelo de integração.

Nessa perspectiva, o acesso dos estudantes não pode se manter na expectativa de que os discentes se adaptem à estrutura e ao funcionamento da escola, porém o encaminhamento é a mudança de paradigma pela qual os diferentes ritmos, as formas de aprendizado são valorizadas, sendo inseridas às práticas educativas.

Para Pontes (2007), o direito à educação não se constitui em generosidade para resolver as demandas das pessoas com deficiência, mas se apresenta como condição fundamental para que as pessoas possam fazer parte da sociedade e, consequentemente, matricular-se na rede regular de ensino. Nas palavras da autora, "[...] as escolas devem se ajustar a necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições, não se admitindo exceções, daí ser uma educação para todos" (PONTES, 2007, p. 163).

Nessa condição, a inclusão expressa que a escola deverá modificar-se para oferecer a todos o desenvolvimento pleno no exercício de sua cidadania (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2003). Silva, Lacerda e Souza (2011, p. 16) destacam os parâmetros de uma educação inclusiva:

> Assim, chamamos a atenção para a fundamentação do discurso da Escola Inclusiva que tem como base o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Essa perspectiva inclusiva defende a necessidade das pessoas com deficiências conviverem com outras, visualizando esse procedimento como possibilidade mais indicada de inserção social e escolar desses grupos historicamente segregados. (SILVA; LACERDA; SOUZA, 2011, p. 16).

A nota técnica da SEESP resume: "[...] o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso,

participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições" (BRASIL, 2010, p. 1).

A questão da igualdade de condições e de acesso já havia sido amplamente debatida no documento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), texto que originou discussões importantes para a disseminação da inclusão nos próximos documentos.

O artigo 3º intitula como objetivo: "Universalizar o acesso à educação e promover a equidade", no item 5, orienta que

> [...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

O termo "atenção especial" revela uma preocupação em gerar atendimento específico no amparo às limitações de cada pessoa. O documento proclama que a escola utilize recursos diversos para atender a todos, como práticas diferenciadas, uso de tecnologias, além da integração de cuidados multiprofissionais (médicos, apoio emocional, cuidados na nutrição etc.).

Laplane (2007) afirma que todos os discursos contidos nos documentos legais sobre a inclusão buscam, de certa forma, apaziguar os conflitos e as relações sociais, que têm como pano de fundo os privilégios de uma classe social e a desigualdade econômica e social muito acentuada. A fragilidade dos documentos, ressaltada por Laplane (2007, p. 18), "[...] reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar".

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, no art. 1º, relata que é necessário "[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem" e, no inciso 1, esclarece que

> [...] essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura, escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) [...] (UNESCO, 1994, p. 5).

Na sequência, o art. 3º apresenta o termo equidade, sendo justificado no item 2, declarando que "[...] para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem" (UNESCO, 1990, p. 4). Novamente define-se o acesso à educação e a aprendizagem.

Para Sousa (2008, p. 46), o termo equidade significa uma espécie de justiça, a busca por um equilíbrio entre o que está escrito pela lei e o que manda a justiça. Considera que "[...] a equidade é a adequação contextualizada e sensata dos fenômenos não regulados pelo caráter amplo da lei universal".

Surge dessa discussão um questionamento, como promover a equidade nesse modelo de educação que, muitas vezes, se distancia da democracia e se insere em práticas adotadas, cujas referências pautam-se na normalização e na hierarquização de maneira tão excludente? Sousa (2008) esclarece que a equidade de oportunidades se relaciona diretamente às desigualdades sociais. Este discurso, no entanto,

> [...] camufla não somente as desigualdades sociais, como também as diferenças individuais, ao aventar a possibilidade da existência da igualdade de oportunidade em uma sociedade edificada na desigualdade, como a brasileira (SOUZA, 2008, p. 48).

Conforme observado nas discussões de alguns autores (CARVALHO, 1997; GLAT, 2007, GLAT; PLETSCH, 2011; BUENO, 2008), o fracasso na escola não pode ser considerado fruto exclusivo das dificuldades e deficiências dos alunos, pois evidencia muitos desajustes do sistema de ensino, como

> [...] metodologias de ensino inadequadas, currículos fechados, que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região em que a escola está inserida, formação desatualizada dos professores e inúmeros outros aspectos presentes no cotidiano escolar (GLAT, 2011, p. 19).

Diante disso, indagamos: será que a instituição educacional tem buscado novas formas de organização para promover os objetivos expostos na legislação? Será que há falta de conhecimento destes escritos? Carvalho (1997, p. 63) discute algumas questões que devem ser revistas para que a escola tenha uma orientação inclusiva, "currículos, espaços físicos sem barreiras, organização escolar, pedagogia que explore conteúdos significativos e os processos de avaliação do aprendizado do aluno e das respostas educativas que a escola oferece".

Dessa forma, o decreto do AEE introduz o texto com esses pontos, reforçando as diretrizes do sistema educacional inclusivo proclamando a não discriminação e a garantia ao acesso. Contudo compreendemos que garantir o acesso pode ser um processo pueril, pois não basta recusar a matrícula de quaisquer alunos, mas o desafio que se apresenta às escolas é o de garantir a permanência e a igualdade de oportunidades aos estudantes que nela ingressam.

Fatores que requerem movimento, da sociedade em geral, novas posturas e formação docente, estudos e pesquisa, enfim, uma reorganização do ambiente educacional com mudanças efetivas. Estas alterações precisam estar inseridas no campo das diferenças

individuais que se caracterizam por aspectos cognitivos distintos, culturas, habilidades e histórias pessoais diversas.

2 AEE: a quem deve atender? Qual a sua função?

O decreto n. 7.611 de 2011 explicita, com clareza e pontualmente, qual o público alvo da educação especial e, em consequência, as pessoas que deverão ser atendidas no AEE, assim como já havia sido nomeado no decreto de 2008. Descreve em dois momentos, como podemos verificar:

> Art. 1º. § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.
> Art. 2º. A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

Em 2013, a Lei n. 12.796 altera a definição do público da educação especial presente na Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, o que antes determinava que a educação especial era destinada aos educandos portadores de necessidades especiais, passa a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013, s/p).

Essa alteração no capítulo V, destinado à educação especial, avigora o decreto do AEE e, como documento que regulariza e define o sistema educacional brasileiro, demarca o público que deve receber o atendimento educacional especializado. A Resolução n. 4, de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, e a nota técnica da Secretaria de Educação Especial n. 11/2010 esclarecem que: "A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional" (BRASIL, 2009, p. 1). Isto é, a educação especial é modalidade de educação escolar, como já descrito em 1996, pela LDB, e o AEE deverá se integrar ao processo educacional.

Quanto à população do AEE, a resolução n. 4, de 2009 explica:

> Art. 4º. Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
> 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: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias 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: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

A definição do público-alvo para o AEE é, a nosso ver, um grande avanço para a educação especial e para a realização deste atendimento, haja vista que a terminologia utilizada nos documentos anteriores, como a LDB 9.394/1996, os "[...] portadores de necessidades especiais", não caracteriza realmente quem é o público da educação especial, fazendo com que grande quantidade de alunos com problemáticas diversas estivessem por muito tempo compondo esta demanda. O grupo de alunos com dificuldades no processo de escolarização era, muitas vezes, considerado da educação especial. Como enfatiza Carvalho (2005, p. 31):

> Tal concepção tem sido reforçada seja: (a) pelo uso da já consagrada expressão alunos com necessidades educacionais especiais - extremamente genérica e abrangente; seja (b) pela dicotomia do nosso sistema educacional: ou é comum, para os ditos normais, ou é especial, para os que necessitam atendimento especializado. E, neste caso, a inclusão tem sido dirigida a estes, na medida em que se diferenciam da maioria (conceito estatístico de normalidade) ou não correspondem ao modelo esperado (conceito ideológico de normalidade).

Diante dessa perspectiva, aqueles alunos que não atingiam os padrões estabelecidos pela escola eram excluídos do ensino regular e, assim, considerados públicos da educação especial, eram transferidos para salas e/ou classes especiais e/ou escolas especiais. Os alunos permaneciam por um longo período nesses locais sem o direito à escolarização e, não raro, não havia critérios de avaliação e diagnóstico, o grupo denominado pessoas "com necessidades especiais" era amplo demais, a escola encaminhava para a educação especial todos aqueles que acreditava serem o desvio.

Na década de 1990, os documentos legais transcorrem como linha de ação na escolarização e no direito de todos à educação. A Declaração de Salamanca apresenta uma discussão sobre uma "pedagogia centralizada" na criança e dispõe sobre a reformulação das escolas especiais, nas quais devem atender somente aos casos mais graves e propõe que seus profissionais possam assessorar os educadores das escolas regulares para atender às necessidades dos estudantes que foram incluídos, modificando, assim, a atuação desta equipe.

Uma pesquisa realizada por Machado (1994) verificou que, nas classes especiais, a ausência de seriação e a mesmice de atividades repetitivas prejudicavam, temporalmente, os alunos que já não sabiam mais, quantos anos tinham, ou não conseguiam relatar sobre sua história escolar. "É como se tivessem parado no tempo e ingressado num eterno presente, que apaga o passado e impede de pensar no futuro" (MACHADO, 1994, p. 15).

Assim, o sistema segregado de ensino nada favorece a aprendizagem dos estudantes, não há seriação, as atividades, quase sempre, recorrentes, sem significado, não há convivência, geralmente, os discentes são agrupados de forma homogênea. Deste modo, o decreto do AEE trouxe uma nova perspectiva, na medida em que caracterizou o público-alvo da educação especial, norteou seu funcionamento e determinou a dupla matrícula, ou seja, garante o direito do aluno de frequentar a escola regular, legitimando o direito de que a escola pertence a todos.

Entretanto, precisamos analisar cuidadosamente o decreto e as demais políticas que dispõem sobre o AEE, para que ele não se torne uma classe especial, modelo destituído, pautado na exclusão. E nos questionar constantemente, que socialização estamos promovendo para a população do AEE nas escolas? Quais as reformulações necessárias? Como está a acessibilidade arquitetônica, curricular, instrumental, metodológica, conceitual e atitudinal?

Haja vista que não precisamos só de disponibilidade para a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, mas à escola carece oferecer a escolarização e, para isso, a formação continuada dos profissionais precisa ser permanente.

O decreto do AEE de 2011, como vimos, esclarece esse atendimento deve ser estruturado. No decreto de 2008, é explicitada, em poucas linhas, a caracterização do atendimento, mas com a alteração no novo decreto a escrita passa a ficar de forma mais detalhada, tornando, visualmente, mais compreensível, avigorando o público-alvo:

> § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma ***complementar*** ou ***suplementar*** à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008, p. 1).
> § 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, p. 1-2).

Por conseguinte, fica nítido que o AEE não é um serviço substitutivo à escolarização, é um atendimento especializado que visa trabalhar com recursos adequados para abarcar as necessidades individuais, auxiliando essa população no acesso, permanência e inclusão na escola. Como ressaltam os documentos abaixo:

> A concepção da Educação Especial, nesta perspectiva da educação inclusiva, busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (PARECER CNE/CEB N. 13/2009, p. 1).
>
> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...] (BRASIL, 2009, p. 2).
>
> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2010, p. 1).
>
> De acordo com essas diretrizes, no art. 5º, o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, *não sendo substitutivo às classes comuns* (BRASIL, 2010, p. 1).

De acordo com a legislação, o AEE funciona como atendimento extraturno, o discente frequenta o ensino regular num período e, em outro turno, é realizado o AEE como complemento à sua escolarização para dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou suplementar, no caso da superdotação ou das altas habilidades. Fávero (2008) enfatiza que a inclusão plena aponta que a educação especial não pode ser entendida como substitutiva ao ensino comum, sendo a sua substituição incompatível com a igualdade de acesso e permanência na escola, prevista na Constituição Federal de 1988, art. 206.

As atividades realizadas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas ocorridas na sala de aula durante o processo de escolarização, embora ambas sejam parte do processo. O AEE é oferecido em horário oposto ao que estudantes frequentam a sala de aula comum, para que estes possam cursar regularmente o ensino regular na sala comum, sendo que, nesta, terão acesso a todas as aulas ministradas ao restante da turma, pois o AEE funciona como complemento e/ou suplemento à escolarização. Nesta perspectiva, segue a nossa compreensão sobre o significado de ensino complementar e suplementar:

a) Diferem-se do reforço escolar: não são atividades com objetivo de reprodução daquelas ministradas em sala de aula pelo professor regente. O professor da sala comum, ao trabalhar seus conteúdos, precisa atender às necessidades de toda a turma, conforme os princípios da inclusão, ou seja, em parceria com a equipe do AEE, confecciona os materiais didático-pedagógicos para que todos os seus alunos possam acompanhar os conteúdos. Desta forma, não é objetivo do AEE reforçar, repetir ou reproduzir o que foi trabalhado pelo professor do ensino regular.

b) As atividades desenvolvidas no AEE são de livre escolha da escola, e se enquadram como complementares ao currículo obrigatório: apresentam sistematicidade, ou seja, o aluno é avaliado, para diagnosticar as suas necessidades e potencialidades, sendo que, a partir desta avaliação, o atendimento é construído com metas e objetivos. As atividades e projetos pedagógicos[39] são diferenciados para atender às especificidades dos estudantes por isso, temos a expressão *especializado* para denominar este tipo de atendimento a ser ofertado.

c) O AEE, como complemento e apoio educacional, contribui para a formação integral dos discentes, com a função de desenvolver potencialidades. A mediação pedagógica[40] requer um estudo individualizado de cada caso, sendo a proposta do atendimento desenvolvida a partir deste estudo.

d) Como suplementar, compreendemos que o AEE tem como meta ampliar, expandir as habilidades das pessoas com altas habilidades e superdotação. Pode ser implementado para as pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, porque, em alguns casos, estas pessoas podem possuir habilidades consideradas com grande nível de desenvolvimento em alguma área específica, seja na cognição, linguagem, entre outras, que superam as demais, então, o caráter suplementar pode ser aplicado. Neste sentido, a avaliação diagnóstica procede da mesma forma, é preciso conhecer o aluno, seu nível de desenvolvimento, suas potencialidades, necessidades, e, assim, constituir um projeto de atendimento.

e) As atividades complementares e suplementares não podem ser aplicadas somente na sala do AEE, mas devem ser ampliadas, executadas também na sala regular. O professor do AEE, juntamente com o professor da sala comum precisam construir recursos diferenciados e

[39] No próximo tópico, detalhamos sobre as atividades e recursos pedagógicos como proposta do AEE, bem como a sala de recursos multifuncionais que disponibiliza estes recursos. Temos como objetivo, neste momento, explicitar o significado das expressões: ensino complementar e suplementar.

[40] Com relação à mediação pedagógica, no próximo tópico e capítulo, discutimos a temática, quando debatemos sobre a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação e altas habilidades. Além de discorrermos no capítulo 6, juntamente com as análises, as possibilidades de atuação do professor, exemplificando com a descrição de procedimentos e instrumentos avaliativos e de atividades que consideramos como complementares.

instrumentos que possibilitem a permanência dessa população, porque, se o atendimento se restringir somente às salas de AEE, a inclusão não ocorrerá de fato, haja vista que o aluno é da escola e não exclusividade do AEE. Assim, é função da equipe do AEE circular pela escola, ir à sala comum, ao pátio, à quadra, na cantina no horário do lanche, para auxiliar o discente em todos os espaços e os demais profissionais da escola para que realmente os estudantes tenham o acesso em igualdade de oportunidades.

No decreto do AEE, tanto o de 2008 quanto o de 2011 explicitam os objetivos do AEE:

> Art. 2º. São objetivos do atendimento educacional especializado:
> I - prover condições de ***acesso***, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Dessa forma, a equipe do AEE é responsável por promover o acesso dos estudantes no ensino regular, implantando atividades e recursos pedagógicos que auxiliem os alunos na participação, desenvolvimento e aprendizado. Para que isto ocorra, a equipe do AEE trabalha de forma integrada ao restante da escola, como destaca acima, no inciso II, porque, se permanecer isolada em seus atendimentos, em suas salas, descaracterizamos a função do AEE de contribuir para a inclusão educacional dos alunos no ensino regular. O professor do AEE irá trabalhar com metodologias diferenciadas e, em conjunto com o professor do ensino regular, contribuir para o atendimento das dificuldades e especificidades de cada caso, na construção de instrumentos que forneçam subsídios e ampliem as condições de acesso e aprendizado.

Glat e Blanco (2007) defendem o atendimento educacional especializado dentro da escola num trabalho conjunto, em que os profissionais do AEE permitem o suporte aos professores da sala comum que estão no ensino regular, para auxiliar seu trabalho e realizar, se for o caso, atendimento direto, complementar ao aluno. Essa parceria é fundamental, os dois espaços, o do AEE e o da sala de aula, precisam estar dispostos a inovar, mudar e transformar para que a inclusão se efetive.

Tais transformações envolvem o movimento da escola com atitudes e posturas que rompam com alguns paradigmas instituídos, para que não ocorram mudanças somente na sala de recursos e nos atendimentos especializados realizados pelos profissionais dessa

modalidade de ensino, caso isto aconteça, corre-se o risco de que a responsabilização do ensino daqueles que frequentam a educação especial seja depositada somente nos profissionais do AEE, retirando a responsabilidade dos demais profissionais da escola. Glat e Nogueira (2002) discutem que, muitas vezes, encontramos uma cisão entre o profissional do ensino "regular" e do ensino "especial", o que dificulta o processo de escolarização do público da educação especial e constitui-se no modelo de segregação que apenas integra esse estudante, transformando os atendimentos especializados em antigas "classes especiais".

Em muitos casos, nos quais é necessária a inserção do estudante no AEE, a sua escolarização depende do diálogo entre os educadores do AEE e da sala de aula, o que inclui repensar também a reestruturação da formação inicial e continuada desses profissionais.

No contexto atual, os atendimentos educacionais especializados pressupõem a garantia da presença desses alunos na escola, no entanto a participação destes no processo de aprendizagem e a construção de conhecimentos propriamente dita dependem da acessibilidade e da flexibilidade curricular, mudanças de posturas que regem os pressupostos da inclusão. Nesse sentido, a nota técnica escrita pela Secretaria de Educação Especial[41], com as orientações sobre o AEE, esclarece a função do professor do AEE na articulação de seu atendimento com os demais profissionais da escola, descrevendo que o papel dele constitui-se em "[...] efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos" (BRASIL, 2010, p. 4).

O decreto do AEE de 2011 faz referência em relação à interlocução do AEE com a proposta pedagógica da escola e com as políticas públicas vigentes, deixando clara a necessidade desta interação, tópico que não havia sido colocado no decreto anterior. Hipotetizamos que esse item foi incluído no decreto, em decorrência de resultados de pesquisas e estudos realizados sobre a distância existente entre as atividades desenvolvidas pelos profissionais do AEE e da sala de aula comum, para que não existissem dúvidas da obrigatoriedade do AEE nas escolas, logo, com sua inserção no Projeto Político-Pedagógico

[41] Em 2011, a Secretaria de Educação Especial foi extinta e fundida à Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). No lugar da SEESP, foi criada a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). De acordo com o Ministro da Educação, esta secretaria tem a prioridade de intensificar a relação do governo federal com as redes municipais e estaduais da educação e articular a inclusão a outras temáticas, levando este debate de forma transversal a outras questões educacionais. A SECADI tem como objetivo, "contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 2 jun. 2013.

da escola se concretize como parte integrante da proposta pedagógica da escola e não como um serviço dissociado. Conforme se determina no art. 2 §2º, "O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas" (BRASIL, 2011, p. 2).

A nota técnica da Secretaria de Educação Especial (SEESP) n. 11/2010 esclarece que compete à escola "[...] contemplar, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade" (BRASIL, 2010, p. 4).

Nas páginas que se seguem no documento, a nota técnica menciona de forma detalhada como a escola deve contemplar o AEE em seu PPP[42], como: descrever os alunos matriculados no AEE e suas condições dentro da comunidade onde vivem; fundamentar teoricamente os aspectos políticos, legais e pedagógicos que norteiam os princípios da escola em relação às suas concepções de educação inclusiva. Quanto aos docentes, informar a quantidade de professores do AEE, a formação, a carga horária; e sobre os discentes, expor o quadro de alunos com suas características (idade, número de atendimentos, diagnóstico). Apresentar o espaço físico da escola, descrever a organização da prática pedagógica, as atividades e recursos pedagógicos, a articulação entre o profissional do AEE e do ensino regular e o planejamento das atividades. Esclarece, ainda, sobre as condições de acessibilidade da escola.

Nessa direção, o AEE está imbricado ao PPP da escola, à sua proposta curricular; precisa ficar claro que as ações são articuladas, pois é fato que o estudante matriculado no AEE também é um membro da classe comum, então, é de responsabilidade de toda a escola, o seu acompanhamento, aprendizado e acesso. A ausência desta articulação denota que o processo de escolarização desses estudantes na escola está sendo uma falácia, não está acontecendo de fato, pois é responsabilidade de todos que a legislação seja cumprida e que o direito à educação de todos se estabeleça. As atitudes dos profissionais da escola para a escolarização desta população necessitam ser consideradas como um dever, pois a população do AEE é um comprometimento do grupo de professores, dos gestores, dos técnicos administrativos, da secretaria, limpeza, cantina etc.

[42]De acordo com Vasconcellos (2005), o PPP da escola visa à organização do trabalho pedagógico da instituição, articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população e define as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Apesar de constar na legislação o direito de todos à educação, acreditamos que o direito ao acesso na escola perpassa pela superação das desigualdades e o reconhecimento das diferenças, conforme salienta Candau (2012, p. 717),

> [...] cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais.

Nessa óptica, defendemos que a presença da população do AEE na escola, ocupando todos os espaços, a sala de recursos, a sala comum, pátios, entre outros, já instiga um movimento na instituição, nos demais estudantes. A interação entre os colegas e a forma como os professores conduzirão esta interlocução, fazendo com que a turma trabalhe em grupos heterogêneos, nos quais os estudantes vivenciem o reconhecimento das diferenças, e das diversas formas de aprender, de ajudar o outro, potencializando processos educativos para atender a todos os sujeitos. Estas ações educativas propiciam a conscientização dos direitos humanos, do direito à diferença, bem como a formação de cidadãos capazes de reconhecer tais direitos e valorizar as pessoas dentro de suas especificidades e condições.

Nessa perspectiva, as palavras ***acesso e acessibilidade*** são expressões fundamentais, e estão demarcadas em vários momentos no decreto, como grifamos em artigos citados anteriormente e como podemos verificar em outros, como no art. 5º incisos V, VI e VII:

> V - adequação arquitetônica de prédios escolares para ***acessibilidade***;
> VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a ***acessibilidade***; e
> VII - estruturação de núcleos de ***acessibilidade*** nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, p. 2).

Assim, o que entendemos por acessibilidade? Conforme destacamos anteriormente, a acessibilidade não se resume ao aspecto físico, espacial, mas oportunizar a igualdade de condições para a permanência e a participação de todas as pessoas em todos os lugares. A Convenção sobre os diretos das pessoas com deficiência no art. 9º esclarece que:

> 1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida,os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (BRASIL, 2010, p. 32).

Acrescida a este documento, a nota técnica- SEESP/GAB/ N. 11/2010 enfatiza os aspectos que envolvem a acessibilidade:

> O poder público deve assegurar aos alunos público alvo da educação especial o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2010, p. 3).

A Resolução n. 4, de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE, destaca o que são os recursos de acessibilidade:

> Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p. 1).

Nesse propósito, de acordo com os documentos acima citados, a acessibilidade abrange a estrutura física, espacial, as condições de comunicação, o acesso à informação, os recursos e materiais didático-pedagógicos para o agenciamento da aprendizagem a todas as pessoas, o uso de tecnologias assistivas[43] e o transporte coletivo com as adequações necessárias para o uso das pessoas com qualquer limitação, seja física ou sensorial. O decreto n. 5.296 de 2004, que estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e caracteriza a acessibilidade como

> [...] 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 (BRASIL, 2004, p. 3).

O MEC/SEESP publicou, no ano de 2009, um manual de acessibilidade espacial para as escolas[44], desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na implementação de uma política pública de

[43] Segundo o Ministério da Educação/SEESP, "[...] as tecnologias assistivas existem para disponibilizar recursos e serviços que possibilitem a ampliação das habilidades funcionais dos alunos com deficiência". No portal do MEC, encontramos dois volumes, manuais referentes a ajudas técnicas para construção de recursos de comunicação alternativa e recursos de materiais adaptados para as pessoas com deficiência física. As ajudas técnicas referem-se a produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados para auxiliar as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida na sua autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004, p. 4). Para visualizar os manuais do MEC, segue o endereço: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12681%3Aportal-de-ajudas-tecnicas&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860>.

[44] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 12 ago. 2013.

promoção da acessibilidade em todas as escolas. Este manual contém normas de acessibilidade em todos os ambientes da escola, no trajeto da escola, ruas, calçadas, quarteirão e bairro, o acesso à sala de recursos multifuncionais, à biblioteca da escola, banheiro, rampas, entre outros. O livro é ilustrativo, contendo várias figuras que facilitam a visualização, o aceso à informação, acompanha a legislação, o decreto n. 5.296 de 2004, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 9.050/2004, e explicita os critérios de acessibilidade a serem observados no planejamento do espaço escolar.

Sassaki (2009) descreve a acessibilidade em seis dimensões, baseadas na interpretação das legislações nas quais estabelecem a questão do acesso inserido no paradigma da inclusão, processo em que os sistemas sociais deverão tornar-se acessíveis a todos, sendo imprescindível a eliminação de barreiras que impeçam o trânsito das pessoas em todos os níveis e vias de serviço. Segue a caracterização destas dimensões propostas pelo autor e nossas articulações e reflexões baseadas nos documentos legais:

- Dimensão arquitetônica:

Esta dimensão refere-se ao acesso a todos os espaços, seja nos espaços urbanos, no local de trabalho ou na escola. São exemplos desta dimensão: sanitários adequados, rampas, corrimões, portas largas, torneiras acessíveis, corredores com faixas indicativas, ventilação adequada, sinalização e mesas e equipamentos.

O decreto n. 5.296/2004 assinala as possíveis barreiras existentes nos serviços urbanos (vias públicas) nas edificações (uso coletivo ou privado), nas comunicações e informações (obstáculos para expressão e recebimento de mensagens), nos mobiliários (semáforos, cabines telefônicas, lixeiras etc.) e, estabelece no art. 24, especificamente sobre o ambiente da escola, como podemos verificar:

> Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004, p. 8).

As normas técnicas brasileiras de acessibilidade (ABNT/NBR - 9050/2004) estabelece critérios para a construção de projetos, mobiliários e equipamentos urbanos, para possibilitar condições de acessibilidade. Define que acessibilidade “[...] é a possibilidade e condição de

alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos" (BRASIL, 2004, p. 2).

As normas técnicas é um importante documento norteador, que instituiu critérios para as edificações e equipamentos tornarem-se acessíveis e que as pessoas possam circular por todos os espaços de maneira autônoma. É um documento amplo, que apresenta medidas, tamanhos, desenhos e símbolos, constituindo-se num estudo detalhado de todos os aspectos que envolvem a acessibilidade arquitetônica. O decreto n. 5.296/2004 acrescenta que, para conceder alvará de funcionamento a quaisquer estabelecimentos sejam comercial, urbano ou transportes, deverão apresentar consonância com as normas e condições descritas neste decreto e nas normas técnicas de acessibilidade.

As normas de acessibilidade viabilizam o disposto no decreto n. 5.296 sobre as condições gerais de acessibilidade, em que se determinou no art.8º item IX de desenho universal:

> [...] concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004, p. 5).

- **Dimensão Comunicacional:**

Esta dimensão significa a adequação nas sinalizações de locais para todas as pessoas, incluindo as pessoas surdas, as cegas ou com baixa visão. A acessibilidade na comunicação escrita, sejam jornais, livros e apostilas na escola e demais espaços no campo do trabalho e lazer.

O capítulo VI do decreto n. 5.296/2004 intitula-se "Do acesso à informação e à comunicação", no art. 47, narra sobre a obrigatoriedade nos portais eletrônicos de administração pública a acessibilidade para o uso de computadores às pessoas com deficiência visual, garantindo do acesso às informações. Ainda no art. 49, descreve a disponibilidade de instalação de telefones para o uso de pessoas surdas.

No âmbito escolar, destaca o Decreto n. 7.611 de 2011, que dispõe sobre o AEE, no art. 4º:

> § 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Dessa forma, a acessibilidade comunicacional envolve os sistemas de comunicação e informação para que todos os estudantes, principalmente o público do AEE, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e superdotação possam utilizar como instrumentos/ferramentas necessárias para assegurar o acesso e a ampliação do conhecimento. Os recursos são inúmeros como o uso da LIBRAS, o ensino do Braille e do sorobã, as letras ampliadas, lupas, a utilização de computadores na sala de aula com softwares adequados para as pessoas com deficiência física, visual, intelectual, utilização de figuras, pranchas de comunicação e desenhos para auxiliar na comunicação visual entre outros.

A nota técnica SEESP/GAB/N. 11/2010 descreve como atribuições do professor do AEE, analisar, desenvolver e produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis para os alunos do AEE permanecerem na sala comum, adequando-os ao acesso ao currículo desenvolvido na sala de aula, bem como outras atividades que ocorrerem nos demais ambientes da escola, de acordo com as especificidades e necessidades de cada caso.

Neste sentido, a articulação com o professor da sala comum e com os demais profissionais da escola é indispensável para que o aluno seja incluído em todas as atividades e em todos os espaços. O profissional do AEE precisa orientar o professor da sala comum para a construção de recursos pedagógicos que eliminem a barreira comunicacional, assim como as famílias a fim de auxiliar os filhos nos demais ambientes, promovendo-lhes a autonomia e participação na sociedade.

Muitas vezes, é necessária a interlocução com outros serviços, como a rede de saúde, para a troca de conhecimento e experiências com outros profissionais, sejam fonoaudiólogos, médicos, psicólogos etc. que atendem à população do AEE e, assim, possuem o vínculo com o aluno e com as famílias e podem contribuir com orientações de recursos e instrumentos para auxiliar a escola no atendimento a esta demanda. Desta forma, o trabalho é integrado, articulado, a equipe do AEE transita pela escola e fora dela e, em parceria, constrói o projeto de atendimento individualizado, de acordo com as necessidades de cada caso, estabelecendo metas que são aprimoradas em consonância com a resposta de cada sujeito.

- Dimensão metodológica:

A dimensão metodológica significa adotar uma nova concepção de ensino, uma substituição às formas tradicionais. A mudança precisa promover o rompimento do modelo conservador da escola, que vai na contramão dos desafios da inclusão, já que exige que todos os alunos sigam um mesmo modelo, padrão de aprendizagem e de comportamento. Para Glat

e Blanco (2007, p. 28) “[...] uma necessidade educacional especial não se encontra na pessoa, não é uma característica intrínseca sua, mas sim um produto de sua interação com o contexto escolar onde a aprendizagem deverá se dar”.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), “[...] as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 4). Ainda acrescenta: “[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (p. 1).

Nessa condição, a dimensão metodológica envolve refletir sobre os parâmetros da escolarização para todos e considerar que esta perspectiva exige a mudança do paradigma excludente e o desafio implica a discussão sobre questões, como: preconceito, acessibilidade e flexibilidade curricular, convivência com as diferenças, reorganização da escola, entre outros.

De acordo com Silva (2012a, p. 28), a acessibilidade curricular se diferencia da adaptação curricular. Adaptar constitui-se em ajustar, consertar, ao contrário, a flexibilização curricular, termo aliado à acessibilidade significa “[...] enriquecê-lo, abrir possibilidades, experimentar novas formas de organização e desenvolvimento”. Assim, é preciso romper com o preconceito e com posturas homogeneizantes que “[...] valorizam e priorizam determinados grupos de saber” (SILVA, 2012a, p. 28). A compreensão da flexibilização curricular abrange a concepção das diferenças humanas, das diversas formas de aprender e, neste sentido, a construção de projetos pedagógicos que considerem a acessibilidade curricular, “[...] os currículos precisam demonstrar o compromisso político com a garantia de que todos poderão cursá-lo” (SILVA, 2012a, p. 30).

- Dimensão instrumental:

Para Sassaki (2009) no campo do lazer esta dimensão significa a adequação em aparelhos e ferramentas inserido nos locais de lazer, que muitas vezes, desconsideram as limitações físicas, sensoriais e mentais. No campo do trabalho, seriam os instrumentos de trabalho como máquinas, teclados de computador, iluminação etc. Já na educação, o uso de lápis, caneta, régua, o manejo de gavetas, prateleiras, computadores, livros em Braille, impressão em Braille, entre outros.

As ajudas técnicas estão introduzidas nessa dimensão por compreendermos que são instrumentos a serem desenvolvidos para favorecer e melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência. No capítulo VII, do decreto n. 5.296/2004, que dispõe sobre a acessibilidade, há vários artigos que enfatizam o financiamento para pesquisas e estudos que possam proporcionar a construção de equipamentos e instrumentos adequados para todos os tipos de deficiência. Escreve que cabe o poder público viabilizar a ajudas técnicas como área do conhecimento e pesquisa. Como podemos visualizar:

> Art. 62. Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de financiamento deverão contemplar temas voltados para ajudas técnicas, cura, tratamento e prevenção de deficiências ou que contribuam para impedir ou minimizar o seu agravamento.
> Parágrafo único. Será estimulada a criação de linhas de crédito para a indústria que produza componentes e equipamentos de ajudas técnicas.
> Art. 63. O desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a produção de ajudas técnicas dar-se-á a partir da instituição de parcerias com universidades e centros de pesquisa para a produção nacional de componentes e equipamentos (BRASIL, 2004, p. 6).

No portal do Ministério da Educação[45], podemos visualizar, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), no link publicações em Educação Especial, diversos artigos sobre a questão da acessibilidade instrumental como as tecnologias assistivas, as tecnologias digitais, o uso de computadores, os programas, as mesas, os acessórios para os diversos tipos de limitações. Têm-se alguns artigos inseridos na Revista Incluir; nos livros sobre o atendimento educacional especializado (publicados em 2007), o volume referente à deficiência física inclui alguns capítulos: as tecnologias assistivas, comunicação aumentativa e alternativa, recursos de acessibilidade ao computador, acessibilidade arquitetônica e alinhamento e estabilidade postural; colaborando com as questões de aprendizado. Os outros volumes também contêm atividades, ilustrações, fotos, estratégias e conceituações sobre as diversas possibilidades de atendimento às pessoas com deficiência, visual, auditiva, surdez e intelectual. Nestes livros, encontramos, atividades interessantes para trabalhar com esta demanda.

Em 2010, o Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, publica 10 fascículos[46] intitulados "A educação especial na perspectiva da inclusão escolar", nos quais há, no volume 1, explicações sobre os materiais da sala de recursos

[45] Endereço para acesso: <http://www.portal.mec.gov.br>.

[46] Os fascículos também podem ser visualizados no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 2 jun. 2013.

multifuncionais com ilustrações e orientações sobre a sua utilização; no volume 2, o AEE para deficiência intelectual; no 3, para deficiência visual, baixa visão e cegueira; o 4 para pessoas com surdez e no 5, para surdocegueira e deficiência múltipla; no 6º, com recursos pedagógicos acessíveis com a comunicação aumentativa e alternativa; no 7, para orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial; no 8º sobre o livro e informática acessível; no volume 9, os transtornos globais de desenvolvimento, e, por último, no 10º volume, para as altas habilidades/superdotação.

Em cada fascículo são destacados diversos recursos para promover o acesso dessas pessoas, como atividades pedagógicas, figuras ilustrativas para confeccionar e manusear os recursos, contextualização teórica das especificidades, entre outros. Nessa direção, essa publicação abarcou outras questões que não encontramos nos volumes publicados em 2007, como os transtornos globais de desenvolvimento, surdocegueira, altas habilidades/superdotação. Entre outros assuntos, como o livro informática acessível, descrevendo os tipos de livros, os equipamentos e softwares para o uso da informática.

Desta forma, é possível ter acesso a esse material online e pesquisar sobre os estudos, recursos e materiais disponíveis para trabalhar com a instrumentalização necessária às diversas necessidades a fim de possibilitar o acesso instrumental.

Contudo, acreditamos que não basta ter o acesso a essas publicações, sabemos que são importantes, mas, junto ao estudo individualizado, é preciso que esses materiais sejam utilizados para a discussão em momentos presenciais, o estudo em grupos para troca de conhecimentos e experiências, ou seja, a formação continuada para o debate, reflexão dos escritos, estudo e pesquisa, com o objetivo de averiguar, na prática, no cotidiano, a viabilidade, os aspectos positivos e negativos da utilização destes instrumentais, bem como a busca de construção de outros equipamentos. Estas ações realizadas no coletivo são benéficas, porque há troca, estudos de casos e das teorias disponíveis nos materiais impressos.

- Dimensão programática:

Referem-se às políticas públicas para a inclusão, como as leis, decretos, portarias e normativas. Segundo Sassaki (2009), encontramos, nestes escritos, um ideal de regulamentos, mas, muitas vezes, na prática, existem barreiras que impedem os alunos à inclusão plena nas instituições escolares.

Acreditamos que toda legislação referente à acessibilidade descrita neste texto traga normas que, se fossem realmente cumpridas, teríamos de fato a inclusão de todas as pessoas,

seja na escola, no trabalho e em demais ambientes. Como vimos, na dimensão arquitetônica, a legislação descreve toda a estrutura com detalhes, propondo a edificação necessária, incluindo instalações, equipamentos, mobiliários e transportes. Contudo, na prática, como podemos observar a nossa infraestrutura? Como estão nossas calçadas? Transporte para pessoas com deficiência? Nas escolas, podemos verificar diversas falhas a começar pela falta de rampas, banheiros adaptados, entre outros.

Em relação à dimensão comunicacional, como observamos, o ensino de libras nas escolas, por exemplo, há interpretes disponíveis para todos alunos que necessitam? Existem computadores adequados com softwares para o uso das pessoas cegas ou com deficiência física em todas as escolas? Quanto às questões metodológicas, será que toda equipe de educadores da escola estão buscando alternativas, metodologias e práticas para atender às diferenças e as condições específicas de cada um em suas salas? Se formos responder a todas estas questões, asseguramos que muitas respostas seriam negativas, porque, ao observarmos o cotidiano de nossas escolas, ainda há muito o que fazer.

Nas políticas públicas, estão assegurados muitos direitos, mas temos a carência de verbas para concretizar muitas práticas, como as reformas na estrutura física, a compra de materiais, a formação continuada de docentes etc. No entanto não podemos permanecer culpabilizando somente a falta de recursos advindos do governo, por exemplo, é preciso que cada profissional faça a sua parte no sentido de estudar, ampliar conhecimentos, discutir com os pares, conhecer os estudantes em conjunto com a equipe do AEE, enfim, reconhecer que a inclusão depende de todos. Compactuamos com a ideia de que “[...] o conhecimento é uma aliado de qualquer processo que prime pela modificação da realidade” (SILVA, 2012a, p. 29).

Sabemos que o AEE inserido na escola regular fez com que a população da educação especial movimentasse os educadores para refletirem sobre novas formas de atendimento e, assim, buscar alternativas para concretizar um trabalho com essa população, no entanto ainda há muitas dificuldades. Consideramos que é imprescindível que o corpo docente realize, em formação inicial e continuada, o estudo das políticas públicas para conhecer, analisar criticamente os escritos nos documentos legais para a compreensão do dever e do compromisso de todos para a efetivação dos direitos da população afirmados nos referidos documentos.

- Dimensão atitudinal:

Esta dimensão, a nosso ver, é a mais difícil de ser concretizada, porque envolve mudança de concepção, de crença. Diz respeito à nossa atitude em relação ao outro, o quanto acreditamos na capacidade deste "outro", ou seja, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Estas são as barreiras do preconceito, do estigma e do estereótipo que se relacionam também com a formação acadêmica das pessoas. Conforme destaca Silva (2012a, p. 29):

> As atitudes devem ser modificadas e devem vencer as barreiras dos preconceitos, que são derivados de uma falta e/ou pouca reflexão da realidade, sendo, portanto, produtos históricos, culturais e sociais que se apresentam e se concretizam por meio dos julgamentos realizados por um preconceituoso.

Existe, não raro, uma compreensão que perpassa pelo modelo médico e biológico de desenvolvimento humano a qual procura transformar o diferente em "normal", como se a busca fosse atingir um tipo "ideal", estabelecido "pela ideologia dominante, que valida uns e empurra outros para o desvio" (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 38). No caso da escolarização das pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, a redução à deficiência e/ou do déficit leva a um discurso de ineficiência generalizada. Para os autores:

> Numa sociedade, grupo social ou nas instituições, assim como nas políticas, não se pode ignorar que as deficiências existem e são ao mesmo tempo agravadas e negadas pela construção social que as acompanha e que coloca a diversidade na posição de ilegitimidade no contexto das relações humanas. Ações que busquem materializar a inclusão escolar devem estar atentas às estratégias que possam ressignificar as pessoas com deficiência, não apenas alterando os rótulos com os quais caracterizam as suas identidades, mas ressignificando o 'outro' no fazer pedagógico (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 38).

Nesse sentido, essa perspectiva nos faz repensar a postura que apresenta a ênfase nos aspectos biológicos e orgânicos da deficiência para uma concepção que atente para as relações educacionais e sociais, para uma percepção de desenvolvimento humano pautada nas experiências e manifestações culturais, nas atividades compartilhadas. Compactuamos com a noção de que o grupo heterogêneo aprende nas interações, cada um em seu tempo e no desenvolvimento de projetos, práticas diversificadas, uso de tecnologias que atendam às necessidades de todos e de cada um para propiciar a construção do conhecimento. As visões

patologizantes não contribuem para a escola inclusiva, assim como projetos pedagógicos que têm como centro o professor.

Para Sassaki (2009, p. 6), "[...] um ambiente escolar que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade". Ressaltamos que o preconceito está diretamente ligado às nossas concepções e, por isso, o estudo dos conceitos que envolvem a educação especial são fundamentais para ampliar a compreensão e mobilizar mudanças de atitudes. Além do estudo das políticas públicas destacadas no tópico anterior, salientamos o estudo dos conceitos de diferença, diversidade, inclusão, exclusão, acessibilidade, mediação pedagógica, normalidade, desvio[47].

Estes conhecimentos auxiliarão no debate e na reflexão de atitudes, posturas e práticas. Nesta perspectiva, após a análise dos aspectos que envolvem a questão da acessibilidade, examinaremos as políticas do Ministério da Educação, nas quais desempenha diversas ações para a efetivação da acessibilidade no processo de inclusão de todas as pessoas no sistema de ensino. Ressaltamos, a seguir, algumas destas ações.

a) Programa Escola Acessível

Este programa tem como objetivo promover a acessibilidade espacial no interior das escolas, os recursos pedagógicos e o acesso comunicacional nas escolas públicas de ensino regular. O Manual do Programa Escola Acessível, redigido em 2011 pela Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, traz a historicidade deste projeto, que, em resumo, descrevemos a seguir.

No período de 2003 a 2006, o Ministério da Educação sustentou projetos de adequação arquitetônica para a promoção de acessibilidade propostos pelas secretarias de educação e aprovados pela Secretaria de Educação Especial. Em 2007, foi organizado o Programa Escola Acessível, na esfera do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto n. 6.094/2007[48]. A Resolução CD/FNDE, n. 26/2007, constituiu as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, tendo

[47] Estes conceitos foram detalhados nos capítulos que se seguem deste texto.

[48] O decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de metas e compromisso de 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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 2 jun. 2013.

como uma das ações de apoio aos sistemas de ensino a adequação de escolas para acessibilidade física, por meio da apresentação de Planos de Trabalho (PTA).

A partir de 2008, o Programa Escola Acessível, integrou ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola), por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR). Assim, a transferência dos recursos financeiros para acessibilidade passou a ser realizada, diretamente pelas unidades executoras das escolas.

Em 2010, de acordo com a Resolução CD/FNDE n. 10/2010, modificada pela Resolução CD/FNDE n° 3/2010, o Programa Escola Acessível atendeu às escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e distrital, contempladas no período de 2005 a 2008, pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que registraram, no Censo Escolar MEC/INEP/2009, matrículas de estudantes, público alvo da educação especial, em classes comuns do ensino regular.

De acordo com a Resolução n. 3/2010, o art. 10 esclarece que os recursos financeiros serão repassados às Unidades Executoras Próprias (UEx) que deverão estar cadastradas no Sistema Integrado de Planejamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) e tenham os respectivos Planos de Ações Pedagógicas (PAP) aprovados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

Ainda, apoia-se na Resolução n. 27, de junho de 2011, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e do distrito federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2011, a aquisição dos recursos está destinada à adequação arquitetônica para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil, sonora, compra de cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliários acessíveis e também a recursos de tecnologias assistivas.

O Manual do Programa Escola Acessível demarca como objetivo geral deste programa:

> Promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (BRASIL, 2011b, p. 5).

Nessa oportunidade, o programa contempla o AEE, viabilizando recursos financeiros para o atendimento de sua população, sugere que os recursos destinados às tecnologias assistivas sejam para aquisição de equipamentos

> [...] de alta tecnologia, como os recursos de acessibilidade ao computador e aqueles destinados à comunicação aumentativa e alternativa, que atendam às especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial, favorecendo sua autonomia e independência nas atividades acadêmicas (BRASIL, 2011b, p. 7).

O documento reforça que o desenvolvimento desse programa refere-se a uma parceria entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), das Prefeituras e Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal (Entidades Executoras – EEx) e das escolas (Unidades Executoras Próprias – UEx) contempladas. Assinala as atribuições de cada ente envolvido e orienta as instituições para realizarem o cadastro no SIMEC e escrever o plano de atendimento.

No site do MEC, encontramos a relação de escolas favorecidas pelo programa em 2012; constituiu-se numa lista de 323 páginas com cerca de 31 escolas em cada página. Desta forma, podemos calcular que, nesse ano, o programa foi instituído em mais de 10.000 escolas no Brasil.

b) Programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola dos beneficiários do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social- BPC com deficiência, na faixa etária de zero a dezoito anos.

O programa é uma ação interministerial, que envolve os Ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com municípios, estados e com o Distrito Federal, que tem por objetivo realizar o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. Propõe a criação de condições para o desenvolvimento da autonomia, participação social e emancipação da pessoa com deficiência. O beneficiário deve ter garantida a sua matrícula na escola da sua comunidade.

O Programa se organiza por meio da articulação entre o Grupo Gestor Interministerial, Grupo Gestor Estadual, Grupo Gestor Distrital e Grupo Gestor Local. O primeiro formulou,

em parceria com o MEC e a SEESP, um documento orientador no ano de 2009 e reformulado no ano de 2011. O documento esclarece que:

> O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) é um direito constitucional e uma modalidade de provisão de proteção social, viabilizada pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e que constitui uma garantia de renda às pessoas idosas a partir de 65 anos de idade e às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família (BRASIL, 2011c, p. 1).

O BPC na Escola realiza, anualmente, o pareamento de dados entre o Censo Escolar INEP/MEC e o Banco do BPC/MDS, a fim de identificar os índices de inclusão e exclusão escolar dos beneficiários do BPC. Em 2008, foi identificado que 71% dos beneficiários do BPC, com deficiência na faixa etária de zero a 18 anos, estão excluídos da escola e que somente 29% destes beneficiários estão na escola.

Além do pareamento de dados, o BPC na Escola realiza a formação de grupos gestores estaduais para que sejam multiplicadores e estejam aptos a formar outros gestores nos municípios que aderiram ao programa. A formação aborda temas sobre educação inclusiva, acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência. Desde o final de 2008, os municípios que aderiram ao programa estão realizando pesquisa domiciliar para a identificação das barreiras que impeçam o acesso e a permanência na escola dos alunos com deficiência, beneficiários do BPC.

Atualmente, o programa está em funcionamento em todos os estados e no Distrito Federal e em 2.623 municípios – 47% do total –, abrangendo 68% dos beneficiários nessa faixa etária.

O BPC na Escola se estrutura a partir de quatros eixos principais, de acordo com o documento orientador:

> (1) identificar, anualmente, entre os beneficiários do BPC até 18 anos aqueles que estão na escola e aqueles que estão fora da escola;(2) identificar as principais barreiras para o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC;(3) realizar estudos e desenvolver estratégias conjuntas para superação destas barreiras;(4) realizar o acompanhamento sistemático das ações e programas dos entes federados que aderirem ao Programa (BRASIL, 2011c, p. 17).

O Programa BPC na Escola realiza intervenções com vistas a identificação de barreiras de acesso à educação regular. A principal delas é a aplicação de um questionário

específico, com este fim. Para que isso ocorra, os técnicos dos municípios responsáveis pela aplicação do questionário são capacitados.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)[49], para operacionalização do programa, é consolidado um termo de adesão pelos estados, pelos municípios e pelo Distrito Federal, concretizado por meio do preenchimento eletrônico de documento disponível no link do Sistema BPC na Escola, no portal do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Após, forma-se um grupo gestor intersetorial do programa nos âmbitos federal, estadual, distrital e municipal.

Com apoio da União, os estados devem organizar capacitações (presencial ou a distância) de técnicos e gestores das políticas que integram o programa, no âmbito dos municípios. Na etapa seguinte, abarca a aplicação, pelos municípios e pelo Distrito Federal, do questionário para identificar as barreiras que impeçam o acesso e a permanência na escola das crianças e adolescentes beneficiários do BPC.

Coletados os dados junto aos beneficiários durante as visitas domiciliares de aplicação do questionário, eles devem ser inseridos no Sistema BPC na Escola. Inicia-se, então, nova etapa do programa: o acompanhamento dos beneficiários e de suas famílias pelos técnicos dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), e das ações intersetoriais desenvolvidas pelos grupos gestores do programa, para a superação dos obstáculos de acesso e permanência na escola do público do BPC na Escola.

O documento orientador do BPC descreve as atribuições do MEC, do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Atribuições do Ministério da Saúde, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, dos Estados e do Distrito Federal e, por último, as atribuições dos Municípios. Indica orientações Gerais para a organização dos Seminários de Capacitação nos Estados, Municípios e Distrito Federal.

Segundo o documento, os recursos para a implementação das ações do Programa BPC na Escola, ocorrerão por conta das dotações orçamentárias consignadas anualmente pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Para a realização do Curso de Capacitação, os recursos disponibilizados seguirão o critério de número de municípios participantes, considerando a realidade de cada Estado. A assistência financeira da SEESP/MEC se realiza por meio do Convênio com o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme

[49] Informações obtidas no site do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc/bpc-na-escola>. Acesso em: 12 jun. 2013.

Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do Compromisso Todos Pela Educação.

O documento orientador assinala que, em 2010, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial atendeu, prioritariamente, professores que atuam em escolas com matrícula de beneficiários com deficiência, do Benefício de Prestação Continuada, visando à transformação das práticas pedagógicas e à oferta do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público alvo da Educação Especial.

As bases de dados do Cadastro Administrativo do BPC (DATAPREV/MPS, base de 31/12/2009) e do EducaCenso (INEP/MEC, ano base, 2009) demonstraram que, dentre os 435.298 beneficiários do BPC, com deficiência entre zero e dezoito anos, foram identificados 229.017 (52,61%) na escola e 206.281 (47,38%), fora da escola.

O MEC faz o monitoramento da execução das ações propostas aos Estados e municípios, por meio de relatórios ou, quando for necessário, por meio de visitas da equipe técnica. O Ministério da Educação (MEC) implementou, em 2011, um *hotsite*, com o objetivo de disponibilizar relatórios gerenciais, permitindo aos Estados, Municípios, Distrito Federal e aos demais interessados, a consulta pública aos principais obstáculos identificados por meio do Questionário para Identificação das Barreiras para o Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do BPC, bem como identificar as características gerais e o perfil dos beneficiários do Programa BPC na Escola. O MEC tem como finalidade analisar os resultados dos questionários e, assim, desenvolver

> [...] ações conjuntas, com responsabilidades e competências partilhadas com as diversas áreas das políticas sociais de cada esfera de governo, visando à formulação e implementação de políticas públicas de acesso à educação, saúde, ao trabalho e a convivência familiar e comunitária voltadas aos beneficiários do BPC (BRASIL, 2011c, p. 34).

Para tanto, este programa depende de ações conjugadas que auxiliem na construção do processo de inclusão, na afirmação do AEE na escola, pois os recursos se inserem também em compra de equipamentos para as salas de recursos multifuncionais, na formação continuada de docentes para o atendimento da demanda do BPC e na aquisição de transportes para viabilizar o acesso desta população na escola e nos demais locais de atendimento.

O programa apresenta importantes contribuições para o atendimento da população com deficiência, porque monitora os beneficiários do BPC, averiguando o seu processo de escolarização e, para a escola, constitui-se num dispositivo para a formação dos educadores, sendo assim, ações que afetam diretamente o AEE.

c) Projeto Livro Acessível

Este projeto tem como objetivo proporcionar a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático (PNLD), e Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), confirmando aos estudantes com deficiência visual e surdos, matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os Centros de Apoio Pedagógico a pessoas com deficiência visual (CAPs) e os Núcleos Pedagógicos de Produção Braille (NAPPBs).

Como ações, o MEC destaca o desenvolvimento do Sistema de Informação Digital Acessível – Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caráter ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro; a organização de seminários de formação dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível, em formato digital e em Braille; a disponibilização de laptops para estudantes cegos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da EJA e educação profissional, e institui o Acervo Digital Acessível – ADA-, ambiente virtual destinado à postagem de materiais digitais e à produção coletiva de livros em Mecdaisy.

As Secretarias de Educação, às quais se vinculam os centros públicos de produção de material didático acessível, apresentam, por meio do PAR, plano de trabalho, a fim de obter apoio financeiro do MEC, ao custeio da produção.

O Decreto 5.296/2004, em seu Artigo 58º, estabelece que o Poder Público adotará mecanismos de incentivo para tornar disponíveis em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no País. O projeto segue a legislação, documento referente ao acesso para leitura e materiais didáticos na escola, o decreto n. 7.084, de 2010, dispõe sobre os programas de material didático, e, no art. 28, determina que o "[...] Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica pública" (BRASIL, 2010c, p. 12). Em seu parágrafo único, define que "[...] os editais dos programas de material didático poderão prever obrigações para os participantes relativas à apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da educação especial" (BRASIL, 2010c, p. 9).

O projeto também se organiza tendo com base outros documentos como a nota técnica n. 005/2011/MEC/SEESP/GAB, na qual descreve os conceitos e funcionalidade do formato

digital acessível – Mecdaisy e a nota técnica n. 21/2012/MEC/SECADI /DPEE, que apresenta orientações para descrição de imagem na geração de material digital.

Para a implementação do Projeto, o MEC efetivou as seguintes ações:

> - Desenvolvimento do sistema de informação digital acessível – Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caráter ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro;
> - Realização de seminários (2008 e 2009) com representantes dos CAP e NAPPB para o planejamento das ações e conhecimento da tecnologia Mecdaisy;
> - Disponibilização de laptop para estudantes cegos do ensino médio (2007/2008); e para estudantes dos anos finais do ensino fundamental, EJA e educação profissional (2009/2010);
> - Criação do acervo digital acessível – ADA, ambiente virtual destinado a postagem de materiais digitais e a produção coletiva de livros em Mecdaisy;
> - Disponibilização aos CAP e NAPPB (2009/2010) do conjunto de equipamentos para produção de livros acessíveis, contemplando: impressora Braille, scanner, computador, linha Braille, leitor de tela, guilhotina, grampeador e perfurador elétrico, duplicador Braille, estabilizador e mobiliários.
> - Descentralização de R$ 1.487.729,00 ao IBC para a produção e distribuição (2010) de livros em Braille para 2.418 estudantes dos anos Iniciais do ensino fundamental;
> - Efetivação de convênio/PAR (2009/2010) com 40 Secretarias de Educação para a produção de livros em Mecdaisy e complementos em Braille pelos centros e distribuição em 2011, aos 1.177 estudantes dos anos finais do ensino fundamental, das respectivas áreas de abrangência[50].

Segundo os dados do próprio MEC[51], em 2005, foram distribuídos 150 mil exemplares dos clássicos da literatura em Libras e pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; em 2006, foram disponibilizados 33.000 exemplares do livro didático de alfabetização acessível em Libras. Nos anos de 2007 e 2008, foram distribuídos 463.710 exemplares da coleção Pitanguá em Libras (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história), destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2011, foram entregues mais de 254.712 exemplares da coleção Porta Aberta.

Em 2007, foi distribuídos 15.000 exemplares do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Libras – Língua Portuguesa e Inglês, por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE/FNDE), disponibilizado às escolas públicas com matrícula de estudantes com surdez. Em 2009, foi encaminhada ao FNDE proposta para a aquisição de 23.465 exemplares do Dicionário Deit-Libras, para atender às necessidades de ensino e de aprendizagem de estudantes com surdez, matriculados no sistema regular de ensino.

---

[50] Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/06/03/4-programas-e-acoes-de-apoio-ao-desenvolvimento-inclusivo-dos-sistemas-de-ensino/>. Acesso em: 4 jun. 2013.

[51] Os dados do MEC também foram retirados do site acima.

d) Programa Incluir

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Segundo o documento orientador do programa incluir- acessibilidade na educação superior, escrito pela SECADI/SESu em 2013, no período de 2005 a 2011, o Programa efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, tal ação foi universalizada atendendo a todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), impulsionando o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada.

O programa faz interlocução com o decreto n. 7. 611 do AEE, no qual institui que, no §2° do art. 5º: "VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior" (BRASIL, 2011, p. 1) e:

> § 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011, p. 2).

De 2005 a 2010, foram financiados 197 projetos. O número de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades nas instituições de educação superior é crescente, conforme destaca o Censo da Educação Básica – MEC/INEP. Na educação superior, observa-se que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 358%. Ressalta-se que 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em Instituições Privadas de Educação Superior[52].

[52] Dados retirados pelo documento orientador do programa incluir - acessibilidade na educação superior escrito pela SECADI/SESu em 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433:programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 4 jun. 2013.

O aumento do número dessa população no ensino superior nos faz pensar que, à medida que, historicamente, em nossa sociedade, as políticas públicas avançaram para a inclusão com alto número de alunos na educação básica, o ensino superior passou a receber também esta demanda e os núcleos de acessibilidade no ensino superior são essenciais para promover a inclusão desses discentes e auxiliar os docentes para a construção conjunta dos materiais pedagógicos para atender às especificidades de cada caso. Haja vista que nem sempre os docentes possuem formação específica para trabalhar com essa população, exigindo disponibilidade dos professores para conhecer o seu aluno, flexibilizar o conteúdo e a proposta curricular, podendo receber orientações da equipe do programa incluir.

Os recursos e serviços implementados pelas IES envolvem: o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes assim como as condições de infraestrutura arquitetônica. É de responsabilidades das IES o provimento desses serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas. O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.

e) PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa

Este programa tem como finalidade realizar a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras. De acordo com o MEC, de 2006 a 2010, foram certificados 6.101 profissionais.

A partir do Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, foram realizadas quatro edições do PROLIBRAS, sendo efetivadas por meio de chamada pública e de responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Segundo o decreto, art. 8º: "O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua" e "§1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade", sendo que "§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente" (BRASIL, 2005, p. 1).

A portaria normativa do MEC 20/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS), descreve que "§ 1º O objetivo do Prolibras é viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino da Libras e de proficiência na tradução e interpretação da Libras", e que pelo Art. 2º, "Caberá a SEESP analisar e emitir parecer sobre o plano anual de execução do Prolibras" (PORTARIA NORMATIVA DO MEC 20/2010, p. 1). Dessa forma, a certificação de proficiência torna o profissional habilitado para exercer a função de instrutor de libras.

f) Centros de Formação e Recursos – Centros de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência (CAPs), Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB), Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)

Esses centros são serviços de apoio técnico e pedagógico à escolarização e acessibilidade no ensino regular aos alunos com deficiência visual, surdez, altas habilidades e superdotação.

Segundo o MEC[53], os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência (CAP) e o Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB) são centros de educação de estudantes com deficiência visual.

Os 55 centros foram instituídos pelas Secretarias de Educação, com o apoio do MEC, em todas as unidades federadas e, a partir de 2009, aderiram ao Projeto do Livro Acessível, atuando na produção de material didático acessível aos estudantes da sua região.

Os Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) tem por objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE, a estudantes surdos e com deficiência auditiva, e da produção materiais acessíveis. Foram instituídos 30 CAS pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal, com o apoio do Ministério da Educação. No contexto da inclusão escolar, os CAS atuam junto às escolas com Salas de Recursos Multifuncionais, como centro de referência e apoio aos sistemas de ensino.

Os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), foram instituídos, em 2005, em todos os estados, pelas Secretarias de Educação

[53] Dados obtidos em: <http://inclusaoja.com.br/2011/06/03/4-programas-e-acoes-de-apoio-ao-desenvolvimento-inclusivo-dos-sistemas-de-ensino/>. Acesso em: 4 jun. 2013.

com o apoio do MEC. A função dos NAAH/S é orientar os sistemas de ensino quanto ao atendimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de estudantes com altas habilidades/superdotação. Cabe aos núcleos realizar: a formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais quanto à oferta do AEE e do ensino regular; a articulação com as instituições de ensino superior para a formação de redes colaborativas voltadas ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, artísticas, esportivas, entre outras, promovendo a participação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, as políticas públicas para desenvolvidas pelo Ministério da Educação para a inclusão e acessibilidade, destacadas nesses seis projetos e/ou programas, abarcaram grande quantidade de escolas e alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação e altas habilidades. São ações enriquecedoras e de grande valia para a viabilidade da escolarização do público alvo do AEE.

Contudo, questionamos se as escolas, os coordenadores pedagógicos e os profissionais da gestão conhecem todos estes programas e se conseguem adotá-los em suas instituições. Por exemplo, o Projeto Livro Acessível; será que as escolas realizam a solicitação deste material? Têm o conhecimento de como fazê-lo e reconhecem a importância de disponibilizá-los para os estudantes? O mesmo acontece com os centros de formação e recursos que oferecem a formação de professores e materiais pedagógicos.

Evidenciamos, portanto, por meio dos números quantitativos que muitos materiais foram distribuídos, mas interrogamos se os profissionais da escola, do AEE realizam a formação nestes locais e podem a partir desta aprender como manusear estes recursos? Com relação ao Programa incluir, destacamos a importância deste para a inclusão e o acesso dos estudantes ao ensino superior, mas acreditamos que não basta a existência de núcleos de acessibilidade, se os estudantes não forem incorporados por todo o corpo docente, caso contrário, corremos o risco do discente ser considerado como responsabilidade exclusiva dos profissionais que estão no núcleo.

Assim, são inúmeras as questões investigativas sobre como esses programas e projetos, tendo como eixo a forma como estão sendo realizados e aplicados na prática pelos estudantes e profissionais da educação, no cotidiano das instituições educacionais, na gerência dos recursos e na sua utilização. É evidente a relevância deles para a acessibilidade, com a promoção dos recursos financeiros, a distribuição, a confecção dos materiais e, em destaque, a formação dos profissionais para trabalhar com esta população, como vimos no BPC, programa incluir e nos centros de formação e recursos.

3 AEE: salas de recursos multifuncionais

Com relação ao local do funcionamento do AEE, o decreto do AEE de 2011, n. 7.611, permanece escrito da mesma forma que o decreto anterior, o Decreto n. 6.571 de 2008. Destacam-se as salas de recursos multifuncionais como ambientes para o funcionamento do AEE, locais "[...] dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2011, p. 2). Realça-se o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação para a implantação das salas de recursos multifuncionais.

O estudante do AEE deverá ter dupla matrícula, ou seja, estar matriculado no ensino regular da rede pública e no AEE. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, devendo ter o registro no Censo Escolar/ME/INEP, conforme detalha a resolução n. 4 de 2009:

> a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
> b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
> c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
> d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 2).

De acordo com o Decreto do AEE, de 2011, o atendimento poderá ser ofertado tanto nos sistemas públicos de ensino quanto em instituições com atuação na educação especial. Segundo a nota técnica SEESP/GAB/N. 11/2010, os sistemas de ensino

> [...] devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010, p. 2).

O documento enfatiza que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos da própria escola, e/ou de outra escola, devendo estar, no entanto, descrito, no Projeto Político-Pedagógico da escola, como se realizará o referido serviço. Conforme dispõe a resolução n. 4, de 2009:

> Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

> I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, 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 da docência do AEE;
> VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às 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, CNE/CEB, 2009, p. 2).

Antes do primeiro decreto do AEE, em 2005, o Ministério da Educação, criou no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, para atender à legislação referente à inclusão e escolarização de todos na escola, estabelecido pela Portaria Ministerial n. 13/2007, na qual dispõe, no art. 1º, sobre a criação do programa, visando ao "[...] fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino" e caracteriza sala de recursos como "[...] um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos" (BRASIL, 2007, p. 1).

Em 2010, após a publicação do decreto de 2008, o MEC/SEESP publicou um Manual de Orientação do programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de orientar e informar os sistemas de ensino sobre as ações deste programa para auxiliar no AEE das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A secretária de educação desse mesmo ano, Claudia Pereira Dutra, descreveu que "[...] o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade" (BRASIL, 2010d, p. 1).

No ano de 2012, o MEC/SECADI atualizou o documento orientador[54]do programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que corresponde ao mesmo texto do Manual escrito em 2010, com o acréscimo do novo decreto do AEE, decreto n. 7.611/2011, no capítulo 1, referente aos aspectos legais e pedagógicos do AEE e de um capítulo contendo

[54] O documento orientador pode ser visualizado no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 25 jun. 2013.

um histórico sobre os materiais que compõem a sala de recursos de 2005 até os anos de 2012/2013, com as devidas alterações.

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI, por meio da Portaria Ministerial n. 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

O Programa apresenta os seguintes objetivos:

> • Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
> • Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
> • 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, 2012, p. 9).

Neste sentido, as salas de recursos multifuncionais se inserem no contexto das políticas públicas para o desenvolvimento da inclusão na escola e, para isso, disponibiliza recursos de acessibilidade, equipamentos e materiais pedagógicos que auxiliam no trabalho de escolarização da população da educação especial, organizando o espaço e contribuindo na eliminação de barreiras para o processo de escolarização destas pessoas.

Para que esses objetivos sejam alcançados, o MEC/SECADI realiza as compras e a entrega dos materiais, as informações sobre cada material, manuseio, instruções encontram-se em anexo na manual orientador. Em parceria com outros programas, agencia a formação continuada[55] para os profissionais do AEE, atualiza os recursos das salas implantadas pelo programa, promove apoio à acessibilidade[56] e o cadastro nas escolas.

O cadastro é feito pelo programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC). Esse sistema é eletrônico, e o documento orientador traz um passo a passo para o seu preenchimento. As secretarias de educação efetuam a adesão, o cadastro e a indicação das escolas a serem contempladas pelo programa. Os gestores dos sistemas de ensino precisam verificar se as escolas indicadas preenchem os seguintes critérios:

> - A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
> - A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);

[55] Os programas de formação continuada foram discutidos no próximo tópico deste capítulo

[56] O apoio à acessibilidade é realizado em parceria com outros programas descritos anteriormente, como: Programa escola acessível, incluir, livro acessível, centros de formação e recursos, entre outros.

> - A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP;
> - A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes;
> - A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE (BRASIL, 2012, p. 10).

Os itens que compõem as salas de recursos multifuncionais foram sendo alterados desde a sua implantação. O número quantitativo de itens aumentou nas atualizações, e na última atualização, nos anos de 2012/2013, têm-se os seguintes quites:

- **equipamentos:** 2 computadores, 2 estabilizadores, 1 impressora multifuncional, 1 roteador wireless, 1 mouse com entrada para acionador, 1 acionador com pressão, 1 teclado com colmeia, 1 lupa eletrônica, 2 notebooks, 1 mouse estático de esfera, 1 teclado expandido com colmeia.

- **mobiliários:** 1 mesa redonda, 4 cadeiras para mesa redonda, 2 mesas para computador, 2 cadeiras giratórias, 1 mesa para impressora, 1 armário, 1 quadro branco.

- **materiais didático-pedagógicos**: 1 software para comunicação aumentativa e alternativa, 1 esquema corporal, 1 sacolão criativo, 1 quebra-cabeças superpostos-sequencia lógica, 1 bandinha rítmica, 1 material dourado, 1 tapete alfabético encaixado, 1 dominó de associação de ideias, 1 memória com numerais, 1 alfabeto móvel e silabas, 1 caixa tátil, 1 memória tátil, 1 plano inclinado-suporte para livro, 1 dominó tátil, 1 memória tátil, 1 alfabeto Braille, 1 caixinha de números e 2 bolas com guizo.

- **materiais e equipamentos específicos para deficiência visual**: 1 impressora Braille, 1 máquina de escrever Braille, 1 scanner com voz, 2 regletes de mesa, 4 punções, 2 soroban, 2 guias de assinatura, 1 globo terrestre tátil, 1 kit de desenho geométrico e 1 calculadora sonora.

As salas que possuem materiais e equipamentos específicos para as pessoas com deficiência visual são denominadas de salas de recursos multifuncionais do Tipo II, e as escolas devem ter em mãos a matrícula dos alunos cegos para adquirirem estes materiais. As escolas que não tiverem este item são denominadas salas do tipo I.

A entrega dos materiais é realizada na própria escola, no endereço registrado no Censo Escolar. O responsável pela escola, no momento da entrega deve conferir os itens especificados na nota fiscal e assinar um termo de recebimento e após, quando os equipamentos de informática forem instalados, deve assinar um termo de aceitação. Os

recursos possuem garantia de, aproximadamente, 12 meses a partir da data do recebimento. As empresas que forneceram os materiais de informática serão responsáveis pelo atendimento técnico, quando necessário.

Como dispõe o documento orientador, as salas de recursos multifuncionais devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do AEE aos estudantes público alvo da educação especial, matriculados em classes comuns do ensino regular, devidamente registrados no Censo Escolar MEC/INEP.

Com base nos dados do Censo Escolar, o MEC/SECADI fica responsável por:

> • **Atualização** das salas de recursos multifuncionais implantadas em escolas, que continuam apresentando matrículas de estudantes público alvo da educação especial;
> • **Apoio Complementar** do Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.
> • **Visita Técnica** para verificação do funcionamento da sala de recursos multifuncionais, realizada por técnico do MEC/SECADI.
> • **Informativos**: encaminhamento da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC/SECADI (BRASIL, 2012, p. 16).

Podemos perceber algumas destas ações concretizadas como a atualização dos quites de materiais expostos no documento orientador, os apoios complementares como os programas do MEC, para acessibilidade e formação de educadores e a vasta extensão de publicações, informativos, exemplares de revistas disponíveis no site do portal do MEC (<http://www.portal.mec.gov.br>.); bem como os impressos presentes nas escolas. No portal, podemos realizar uma busca com a relação de escolas que receberam as salas de recursos por Estado.

Em uma pesquisa realizada por Silva (2012c), demonstrou que na região Centro-Oeste do Brasil, a maior concentração das salas de recursos multifuncionais encontravam-se em cidades de maior porte. Segundo a autora, são cidades com maiores condições de desenvolvimento e, assim, com maior número de profissionais com possibilidades de nível de formação superior, com maior conhecimento sobre o preenchimento do PAR de seu município. Esse fato evidencia que "[...] a forma utilizada para distribuição, que a princípio pareceu mais democrática e justa, acabou mantendo privilégios" (SILVA, 2012c, p. 182).

Nessa óptica, a sala de recursos multifuncionais é composta de vários itens e equipamentos que são ferramentas para o trabalho diário da equipe do AEE. Porém não basta disponibilizar os recursos, é necessário oferecer a formação continuada para o manuseio e

aplicabilidade destes. O MEC prevê as formações[57], mas é importante que sejam contínuas, e de várias formas, como as realizadas no local de trabalho, ou seja, na escola, para verificar a adequação do espaço, dos materiais, auxiliando o professor na organização destes e para conversar sobre as suas dúvidas. Em outros locais ou instituições, para conhecer o funcionamento das salas em outras realidades, a utilização dos equipamentos e materiais, propiciando a troca de experiências.

Outra questão que envolve os materiais se referem aos pacotes fechados, reconhecemos que os materiais disponibilizados na sala pelo MEC são muito interessantes, mas os professores necessitam de alguns recursos que se referem a uma diversidade de materiais de papelaria, para confeccionarem atividades diferenciadas em consonância com as necessidades apresentadas em cada caso. Os jogos prontos são válidos, mas existem outros[58] que podem ser criados, como jogos de memória, fichas com palavras, trilhas, materiais em EVA para o manuseio, entre outros. São recursos desenvolvidos em razão do estudo e a avaliação das condições de cada sujeito e, como detectamos, não compõem a sala de recursos.

[57] No próximo capítulo descreveremos sobre os programas para formação continuada do MEC.
[58] No capítulo 6, detalhamos alguns jogos que podem ser confeccionados pelos professores.

CAPÍTULO IV – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, LINHAS E ENTRELINHAS: FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO

O reconhecimento mútuo pelo qual cada um se reconhece no outro, que reconhece a si mesmo como outro, pode conduzir em sua perfeita reflexividade, para além da alternativa do egoísmo e do altruísmo e inclusive para além da distinção entre o sujeito e o objeto (BOURDIEU, 1998, p. 95).

Neste capítulo, apresentamos, como continuidade, a análise dos documentos referentes ao AEE. Como suporte da discussão, assim como no capítulo anterior, trazemos o decreto n. 7.611 que dispõe sobre o AEE.

Os tópicos deste texto discorrem sobre as funções dos profissionais que atuam no AEE, refletimos sobre as práticas docentes e algumas possibilidades de trabalho com a população do AEE. Além do debate trataremos da formação docente, das políticas de formação continuada propostas pelo MEC, e as políticas de financiamento e distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para o AEE, as alterações realizadas comparadas ao decreto anterior, o de 2008.

1 AEE: organização e práticas

Encontramos na legislação, na resolução n. 4 de 2009, na nota técnica - SEESP/GAB/N. 11/2010, e também no documento orientador para o programa de sala de recursos multifuncionais, as atribuições do professor do AEE. Assim, destacamos alguns tópicos[59] e a discussão e reflexão sobre estes:

> 1 - Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (BRASIL, 2010, p. 3).

[59] Utilizamos como referência a na nota técnica - SEESP/GAB/N. 11/2010, p. 4-5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 23 mar. 2013.

Neste primeiro tópico, pontuamos a avaliação do aluno, ou seja, quando o aluno chega para o AEE, o professor precisa realizar uma investigação para conhecê-lo e, após, traçar um plano de intervenção no AEE deste discente com metas e objetivos.

Em algumas publicações do MEC, encontramos escritos sobre a realização da avaliação, como no fascículo 1, publicado em 2010, intitulado: "A Educação Especial na Perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva". Nos anexos A, II e III, tem-se um roteiro com algumas questões para a avaliação do aluno e dados coletados pela família. São questionamentos interessantes, com indagações a serem realizadas com o aluno, com a família e a escola. Porém são muito amplas e, para seguir o roteiro, é necessário que o professor estude-as e, depois, organize a forma como irá trabalhá-las para instrumentalizar a sua avaliação. Há, no roteiro, várias questões a serem pontuados pelo avaliador, como: "[...] como é esse aluno do ponto de vista social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros?". É pertinente que, na avaliação do aluno, precisamos conhecê-lo, o seu desenvolvimento em todas as áreas apontadas, mas não basta apenas levantar a questão, é preciso apontar instrumentos para realizar este diagnóstico. No último anexo, tem-se um roteiro para o Plano de Atendimento Educacional Especializado, que também, a nosso ver, é muito vasto, contendo a carga horária de atendimento, materiais e recursos a serem utilizados e avaliação dos resultados. Não especifica as habilidades dos alunos, suas preferências, potencialidades e as metas a serem atingidas em cada área do desenvolvimento.

Acreditamos que, no processo avaliativo, assim como destacado no roteiro acima, precisamos envolver todo o contexto no qual o sujeito está inserido, a trama de relações que o permeiam, as vivências que constituem esse ser. As vertentes que compõem este cenário são a escola, a família e o próprio sujeito. Neste sentido, o foco não é exclusivamente a pessoa, mas, o processo de ensino e aprendizagem compreendido como a dinâmica: sujeito e meio se movimentam, problematizando todos os atores envolvidos nesta rede, refletindo sobre os fatos para pontuar como cada estrutura se organiza, posiciona-se e suas ações para solucionar e atender a demandas e queixas específicas do sujeito.

Os pressupostos da Psicologia Escolar contribuem para o conhecimento, reflexão e debate acerca dos processos de avaliação e intervenção psicoeducacional dos alunos com queixas escolares. Diversos autores da psicologia escolar (MOYSÉS; COLLARES, 1997; MACHADO, 1997, 2003; RIBEIRO; SILVA; RIBEIRO, 1998; SOUZA, 2000; TANAMACHI; MEIRA, 2003; ALMEIDA, 2003; SOUZA, 2007; FACCI; SOUZA, 2011) discutem, estudam e pesquisam sobre a temática. Apesar de o público alvo da educação especial se diferenciar das queixas específicas do processo de escolarização, defendemos que

o eixo teórico proposto pelas autoras citadas se insere no campo da demanda da população do AEE, sendo necessárias adequações, de acordo com as especificidades de cada caso.

Nesse sentido, compactuamos com as orientações de Souza (2007, p. 102) com relação aos princípios técnicos que precisam ser adotados no processo avaliativo:

> - colher e problematizar as versões de cada participante da rede (criança, família e escola);
> - promover a circulação de informações e reflexões pertinentes e integração ou confronto das mesmas dentro desta rede, propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente;
> - identificar, mobilizar e fortalecer as potências contidas nesta rede, de modo a que ela passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa (SOUZA, 2007, p. 102).

Investigando esse espaço de produção, buscamos não mais aquilo que está no sujeito, mas as relações vivenciadas por ele, pois esse campo reflete os sentimentos da criança perante suas dificuldades, o discurso dos professores ante as necessidades do atendimento educacional especializado para o aluno, a ansiedade diante dos filhos com determinadas limitações. Isto requer o deslocamento da questão para a importância de se pensar em projetos pedagógicos para esses discentes e o conhecimento do funcionamento e da rotina da escola para incluir a demanda do AEE.

Para Machado (1997), as situações e acontecimentos não possuem causas individuais, mas efeitos que são produzidos em uma rede de relações. Dessa forma, em vez de perguntar sobre os sujeitos, precisamos deslocar nossos questionamentos para as relações e práticas, pois a queixa escolar é construída no coletivo. “Com certas práticas diagnósticas, criam-se graus de deficiências e crianças com problemas, com certas práticas pedagógicas, inventam-se alunos pré-silábicos; com outras, alunos lentos ou normais” (MACHADO, 1997, p. 85).

Machado (2003) afirma que a avaliação não significa analisar apenas o sujeito encaminhado, mas “avaliar um campo de forças”, o que implica pensar nos espaços de produção de práticas e processos de subjetivação. “Os acontecimentos não são causas do que vem depois, são engendrados nesse campo” (p. 80).

Tanamachi e Meira (2003) propõem a descrição e a análise da relação entre os fatores produtores da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos neles envolvidos. A queixa é vista como uma síntese de múltiplas determinações, envolvendo a família, grupos de amigos, contexto social e escolar. Cabe ao profissional, nessa perspectiva, por meio da investigação e de ação conjunta, ser o mediador na compreensão daquilo que se denominou de queixa.

Com relação às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades, público do AEE, no processo avaliativo, consideramos este campo de forças, e investigamos de que forma o meio proporciona as possibilidades de desenvolvimento dessa pessoa, pois

> [...] é nos obstáculos com que a criança deficiente se depara no seu processo de desenvolvimento que ela encontra estímulo para lutar pela sua superação. Isso só é possível com a ajuda de formações psicológicas que se formam no percurso de seu desenvolvimento e que não dependem apenas da deficiência em si, mas principalmente das condições sociais que a criança vive (MIRANDA, 2003, p. 73).

Nessa óptica, a nossa avaliação tem como foco a demanda da educação especial, do AEE. O nosso olhar está voltado para o acolhimento das necessidades dessas pessoas e a intervenção nos fatores considerados como barreiras e/ou maximizadores das limitações desses discentes e a adoção de posturas que viabilizem os seus processos de aprendizagem e autonomia. Para tal, a avaliação mostra-se como fundamental, pois, a partir do diagnóstico desses fatores, podemos construir uma intervenção que cause movimento nas estruturas, família, escola e no próprio aluno e que vise à construção de projetos que possibilitem a inclusão desses alunos no sistema educacional.

Em todo o momento de avaliação, procuramos propiciar espaço de escuta, acolhimento, estabelecendo um vínculo de confiança, assim como ressalta Souza (2007, p. 107):

> Nesses momentos, temos como objetivos:
> - colher a versão da criança sobre a queixa que se tem a respeito dela;
> - propiciar a conquista e/ou valorização de sua condição de sujeito de sua própria história, que percebe, pensa e intervém;
> - pensar com a criança sobre aquilo que ela não tem poder de determinar ou mudar, aquilo que a acomete sem abrir espaço para outro gesto que não o da recepção do golpe;
> - perceber e acolher suas necessidades, instaurando ou reinstaurando a esperança;
> - oferecer acolhimento para seus sofrimentos e dificuldades, de modo que possam encontrar inscrição no universo simbólico e tornarem-se pensáveis;
> - favorecer a manifestação e utilização de suas capacidades e potencialidades, afetivas e cognitivas.

Dessa forma, durante todo o processo, nossas ações voltam-se para a interação com o sujeito, a disponibilidade em encontrar o material acessível para a realização da avaliação, segundo as singularidades e a postura de crédito nas potencialidades e capacidades destes sujeitos. Analisamos a habilidade de criar, de manusear os objetos, inventar probabilidades, a simbolização, envolvimento durante as atividades, atitudes como recusa, apatia, agitação, a

forma como estabelece vínculo e lida com as frustrações, se solicita ajuda, quais temáticas aborda.

A avaliação diagnóstica nos informa sobre o nível de desenvolvimento do sujeito e suas potencialidades, mas também interessa-nos saber como ele enfrenta e se organiza diante de situações de aprendizagem, como realiza as tarefas propostas e como procede diante dos desafios. Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento humano é resultado de suas interações sociais, sendo o homem compreendido na sua integralidade, numa visão que contemple o movimento e as suas transformações, em cuja constituição os elementos sociais e valores culturais permeiam. O sujeito e sua subjetividade se produzem dentro de um contexto histórico, na relação dialética com a realidade objetiva, sendo a subjetividade formada pelas mediações sociais.

Retomando a legislação, nas funções do profissional do AEE, a nota técnica, no item 6, ao final, temos um conceito teórico muito importante que precisamos destacar para a compreensão dos pressupostos teóricos que norteiam a atuação dos educadores, transcrevendo, temos: "[...] promoção de atividades para o desenvolvimento das **funções mentais superiores**[60]" (BRASIL, 2010, p. 5).

Nesse sentido, questionamos de que tratam as funções mentais superiores? Para analisar esta expressão, recorremos a Vigotski, psicólogo russo, mentor da psicologia histórico-cultural. O autor, preocupado com a educação especial, o desenvolvimento e aprendizado das pessoas com deficiência, fundou, em 1925, um laboratório de defectologia[61], para estudar e pesquisar esta questão. Vigotski ponderava que o psiquismo humano é construído pelos aspectos histórico e social, os modos de agir, pensar dos homens dependem, da interação destes com o meio físico e social. Segundo o autor, "[...] a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social" (VIGOTSKI, 2000, p. 67). São as relações sociais nas quais o sujeito está imerso que explicam seus modos de ser no mundo.

Vigotski (2000) elaborou o conceito de funções psicológicas superiores, por meio de análise de seus experimentos e pesquisas. Estas funções são construídas pela mediação social, quando o sujeito nasce, têm-se os processos psicológicos primários, estruturados por uma base biológica da psiquê, tais como: os reflexos, as reações automáticas, as associações simples, a memória imediata etc. Já os processos psicológicos superiores, como a atenção

[60] Grifo nosso.
[61] Defectologia significa a ciência que estuda as deficiências, integrada aos aspectos biológicos, psicológicos, sociais e educativos (VYGOTSKY, 1997, p. 15).

voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento, surgem a partir de um desenvolvimento cultural, e são construídos na vida social, na mediação pelo outro.

O outro atribui significado para a ação do sujeito, Pino (2005, p. 160) esclarece que a mediação semiótica "[...] permite à criança apropriar-se do saber humano que a capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para comunicar-se com os outros". Os signos[62] como mediadores da comunicação, principalmente o uso da palavra, signo por excelência, fazem com que as funções naturais tornem-se significativas para a criança, graças à mediação do outro, que lhes possibilita esta significação. Desta forma, o signo é um contato social que atinge as pessoas e lhes proporciona a constituição do ser humano e a significação dada pelo outro é convertida para o plano pessoal, isto é, do social para o singular, sendo o desenvolvimento estruturado, primeiro, nas relações intrapessoais para, depois, ser convertido para o plano interpessoal. Como descreve Vigotski (2000, p. 21), "[...] todas as funções mentais superiores são a essência de relações internalizadas de uma ordem social, uma base da estrutura social do indivíduo. Sua composição, estrutura genética, método de ação, numa palavra, toda a sua natureza é social".

A mediação semiótica, portanto, permite transformar o que é do outro, como modos de falar, agir, pensar em algo que seja próprio do sujeito, sem deixar de ser dos outros, sendo o signo o mediador. Nas palavras de Pino (2005),

> [...] o signo realiza esse portento porque não é um mero veículo ou canal da significação como o tem entendido a teoria clássica da comunicação, mas seu conversor, ou seja, aquilo que permite que as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa, adquirindo suas peculiaridades, mas conservando o que diz delas "significações sociais", algo que é compartilhado por todos, sem confundir isto com qualquer forma de homogeneização (PINO, 2005, p. 160).

Assim, a mediação semiótica possibilita a apropriação e interpretação do mundo, e, segundo Vigotski (2004), a passagem do plano social para o da subjetividade, denomina-se de internalização, processo que propicia a constituição cultural do ser humano. Ao atribuir significação às ações da criança pelo outro, a criança se insere no circuito das relações sociais, "[...] as funções psicológicas foram antes funções entre pessoas, portanto, funções das relações sociais" (VIGOTSKI, 2004, p. 45).

---

[62] Signo é uma marca externa que objetiva auxiliar o homem nas tarefas que exigem memória ou atenção. Por exemplo, o uso de partituras musicais, palitos para realizar contas etc. Estes objetos são signos porque representam a realidade e podem referir-se a elementos ausentes no tempo presente. "Permitem que o ser humano armazene informações sobre quantidades muito superiores às que ele poderia guardar na memória" (OLIVEIRA, 1995, p. 30).

As funções psicológicas superiores são formadas pelas atividades de mediação, que possibilitam ampliar a compreensão e a atuação dos sujeitos sobre a sua realidade, sendo que estão sujeitas ao desenvolvimento cultural e às transformações histórico-social. O aprendizado é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como ressalta Facci (2004, p. 147), "[...] o desenvolvimento ocorre, por causa da maturação do organismo individual, enquanto pertencente à espécie humana, mas, por outro lado, é o aprendizado que proporciona a interiorização da função psíquica".

Nessa óptica, o professor do AEE, tem uma participação efetiva no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os aspectos trabalhados no plano do AEE individualizado, organizados de acordo com a avaliação de cada caso dão espaço à criação de novas estruturas mentais, que fazem surgir nas atividades de estudo, orientação sistemática, flexibilização curricular, construção de projetos acessíveis, ou seja, a estruturação destes projetos é indispensável ao desenvolvimento intelectual e à internalização de experiências mediadas.

Acreditamos que o professor que não faz esta mediação não consegue realizar um atendimento efetivo no AEE, conforme salienta Facci (2004),

> [...] o que é peculiar na atividade docente em relação a qualquer outra atividade é que esta consiste sempre em firmar o acesso do aluno a uma nova realidade, a um novo conhecimento sistematizado, assim como levá-lo ao domínio de cada componente da nova realidade, como dirigir a atenção para o que o professor está falando. O novo conhecimento e o controle das funções psicológicas, precisamente, enriquecem a criança e transformam sua psique (FACCI, 2004, p. 230).

O professor, nesse processo, realiza a mediação entre o conhecimento e o aluno, permite a construção e a organização dos conhecimentos científicos[63], sendo por meio da aprendizagem que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores será efetivado. A apropriação da experiência acumulada pela cultura, dentro de um percurso histórico e social, possibilita a construção de qualidades, capacidades e características humanas e possibilita às novas aptidões e funções psíquicas.

Essa construção acontece de forma ativa, na relação do indivíduo com a realidade, no acesso aos bens culturais e na transformação em plano intrapessoal destes instrumentos, não sendo realizada como uma cópia ou reprodução da experiência social.

---

[63] Os conhecimentos científicos se diferenciam do conhecimento espontâneo, adquirido nas vivências cotidianas, porque se refere à sistematização desenvolvida na escola, pelo professor, dos conteúdos elaborados pela humanidade (FACCI, 2004). Os conceitos cotidianos desenvolvem-se espontaneamente, enquanto os científicos dependem da instrução. "A consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos. Daí a importância vital da educação para o desenvolvimento humano" (MEIRA, 2007, p. 53).

Para Vigotski (2004), no processo de aprendizagem, o fundamental é ensinar a criança a pensar em vez de lhe transmitir a informação. A reprodução não propicia a elaboração complexa da experiência, não age na autonomia e na transformação dos seres. O pensamento, para o autor, é decorrente das dificuldades, dos obstáculos e o professor, neste sentido, ajuda a pensar, provoca situações conflitivas e auxilia na construção do conhecimento.

Desta forma, o ensino no AEE precisa acessar as potencialidades dos estudantes para provocar a criação de diferentes possibilidades de organização e pensamento e o professor é o mediador, possui a função de socializar o saber e ajuda a remover os obstáculos que se introduzem entre os sujeitos e o conhecimento.

2 AEE e formação de professores

O AEE tem como pressuposto o trabalho com as diferenças humanas, ponderando as especificidades que envolvem as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades, e, assim, é primordial a formação adequada e o conhecimento sobre a organização do ensino e do currículo de maneira a atender às diferentes necessidades. Considerando que o professor é o profissional que atua diretamente com o ensino e a aprendizagem, ele deverá "[...] favorecer o estabelecimento de interações sociais visando ao aprendizado desses sujeitos, para que as ações já desencadeadas em favor da inclusão e as metas estabelecidas pelas políticas educacionais alcancem êxito desejado" (OLIVEIRA, 2008a, p. 168).

O decreto do AEE n. 7.611/2011 ampliou a discussão sobre a formação dos educadores em relação ao decreto anterior, n. 6.571/2008. No primeiro decreto, constava, de maneira direta, a formação continuada de professores para o AEE, bem como de gestores, educadores e demais profissionais para a educação inclusiva. Já o último decreto explicita de forma detalhada este ponto, como podemos averiguar:

> § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:
> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011, p. 1).

Dessa forma, o decreto assinala a formação para o atendimento das diversas linguagens, no caso específico, para as pessoas surdas ou cegas, bem como demarca a qualificação de toda a equipe da escola para a educação inclusiva do público do AEE. Assinala a formação com o intuito de promover a aprendizagem, participação dos estudantes em todas as atividades e na inclusão social, que abrange os vínculos interpessoais destes discentes com colegas, educadores e demais funcionários da escola.

Nesse sentido, a formação declarada no decreto, como podemos averiguar, preocupa-se tanto com os profissionais que atuam no AEE quanto aqueles que estão na gestão, no ensino regular e os demais profissionais da escola. Esclarece ainda que a formação é necessária para que todos possam acompanhar e possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Na legislação nacional, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei n.. 9.394 que define, no art. 13, inciso V, que cabe aos professores "[...] ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional" e também descreve a formação continuada no art. 63 desta lei, no inciso III, determinando que as instituições formativas deverão propiciar programas de formação continuada para os profissionais de educação nos diversos níveis. No art. 67, inciso II, declara que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim (BRASIL, 1996, p. 4).

Como reza a Lei, as instituições de ensino deverão se organizar para agenciar a formação e qualificação dos educadores, no horário de trabalhos destes e, assim, deve constar no PPP da escola, para que esse espaço seja garantido e se configure como parte das atribuições dos professores e, desta forma, não se caracterize em uma sobrecarga do exercício profissional, tendo que ser desenvolvida fora de seu horário de trabalho. Silva (2010) analisa que a formação continuada descrita na legislação se insere como direito e, ao mesmo tempo, como dever dos profissionais, pois:

> Os docentes, além de possuírem o direito de participarem de programas e projetos de formação continuada, possuem ao mesmo tempo, o dever de o realizar, como forma de garantir aos seus alunos a possibilidade de usufruir de um processo de escolarização de melhor qualidade, isto pois o fato de estarem em permanente movimento de formação se mantêm atualizados quanto aos avanços científicos e pedagógicos que lhes subsidiarão no cotidiano escolar (SILVA, 2010, p. 15).

Neste sentido, a formação continuada precisa estar inserida na rotina dos educadores. Alguns autores assinalam que a formação do professor pressupõe a reflexão sobre sua própria prática, estas concepções criticam a formação de professores voltada para o treinamento e desenvolvimento de competências, caracterizando-se num profissional tecnólogo, como aquele que

> [...] faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado a um saber prático (VEIGA, 2002, p. 73).

Segundo Facci (2004), a proposta do professor reflexivo ocorreu na década de 1980, desencadeada pelas ideias de Schön (1995), que enfatiza o aspecto da prática como base do conhecimento e a reflexão sobre o trabalho de ensinar. Diversos autores realizaram estudos sobre esta temática (GÓMEZ, 1995; ALARCÃO, 1996; CAMPOS; PESSOA, 1998; ZANELLA, 2001) e destacaram as etapas que caracterizam as concepções de Schön (2000). A primeira é concernente ao conhecimento-na-ação, que se refere ao conhecimento do professor sobre o seu fazer. No segundo momento do pensamento reflexivo, salienta-se a reflexão-na-ação, que decorre no desempenho da ação, na qual o professor reflete sobre sua atuação ao mesmo tempo em que age. Em terceiro lugar, a reflexão-sobre-a-ação, caracterizando-se pela reconstrução mental da ação, numa análise distanciada da situação. Por último, considerando o processo mais aprofundado da reflexão é a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, pela qual o professor faz uma reflexão crítica depois de concretizada a ação. É a busca da compreensão das atuações com a fundamentação teórica e descoberta de novas possibilidades de atuação.

Schön (2000) postula outro enfoque para se contrapor ao tecnicismo, no qual refletem-se a prática, os problemas vivenciados são estudados e analisados para a proposição de alternativas de transformação e solução dos problemas cotidianos.

Ao analisar a proposta de Schön, alguns autores levantaram críticas a esta abordagem (ZEICHNER, 1993; CANDAU, 1996; MIRANDA, 2001; SERRÃO, 2002; FACCI, 2004; PIMENTA, 2005a), considerando que a reflexão de Schön é reducionista porque os professores realizam-na individualmente e buscam alterar suas próprias práticas, desconsiderando as nuances históricas, sociais, econômicas e políticas que envolvem a formação e prática pedagógica dos professores.

Zeichner (1993) compreende o professor como um pesquisador e utiliza a pesquisa-ação nas suas propostas de formação de professores. Os educadores pesquisam em conjunto com os acadêmicos, planejando, agindo, observando e refletindo. Publicam os trabalhos e

desenvolvem pesquisas. Facci (2004) pondera que os pressupostos de Zeichner também reduzem as experiências dos professores, desconectadas da realidade social, pois, segundo a autora, não basta apenas "dar vozes" a estes profissionais, mas, sim, propiciar a reflexão da sua condição de professor no âmbito político e social e os reflexos de suas ações como imposição do capital.

Serrão (2002) ressalta que o trabalho do professor se insere no campo institucional e político, e, neste contexto, a formação não pode se reduzir a uma atividade reflexiva e crítica das práticas individuais, pois existe uma trama social real e complexa. Pimenta (2005b) adverte que a docência envolve a prática e também as teorias da educação, ou seja, a teoria é fundamental na formação dos professores para o suporte, a crítica, a compreensão dos aspectos sócio-históricos, políticos e organizacionais que habitam o campo educacional. A consciência destes fatores requer o estudo destas questões, o debate coletivo, como retrata Facci (2004, p. 65) espera "[...] que os professores, individualmente, possam mudar as situações de injustiça e de exclusão que existem na sociedade é ter uma visão reducionista desta problemática". O que nos faz pensar que a reflexão pode ser, muitas vezes, um ato individual, inerente ao ser humano, mas, ao mesmo tempo, é sempre coletiva porque é delineada pelo contexto social e histórico em que o sujeito se insere.

Compactuamos com as criticas às concepções de professor prático-reflexivo, nas quais o profissional se isola de todo o grupo e desconsidera as condições sócio-históricas que envolvem a profissão docente. A nosso ver, a docência se estabelece num ambiente de várias e intensas interações que determinam e limitam a atuação do professor. Ciccillini (2002, p. 48) acentua que o professor "[...] produz formas de trabalho mediante as relações estabelecidas na instituição em que atua. Daí torna-se necessário verificar os tipos e formas de interação que o professor estabelece". A prática deste profissional é entendida aqui no campo das relações, sendo importante evidenciar como reorganiza seus saberes de acordo com as situações e o contexto em que se encontra.

Fonseca (2002) argumenta que os conhecimentos produzidos, a formação e a prática, não são elementos cindidos, pois:

> O diálogo entre os diversos saberes (acadêmicos e experienciais, públicos e privados) e as evidências possibilitam ao professor a conceitualização e produção de novos conhecimentos. A reflexão sobre e na ação tem um caráter formativo. Neste sentido, formação, saberes e práticas pedagógicas não são dissociadas, constituem uma totalidade, um campo de forças e relações dinâmicas, dialéticas, pressupõe movimento e diferença (FONSECA, 2002, p. 98).

Nessa perspectiva, acreditamos que a prática reflexiva pressupõe todo o campo da atividade docente, como contexto social, político, histórico e organizacional em que se encontram. A reflexão é pautada na coletividade e na transformação que este coletivo pode alcançar, como descreve Pimenta (2005a, p. 27), a "[...] capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos". O profissional da educação reflete sobre a sua prática, realizando uma interlocução com o contexto na qual ela ocorre.

Libâneo (2005, p. 70) propõe que a formação de professores deva ser pautada numa concepção crítica de reflexividade que se diferencie do pragmatismo e do tecnicismo, tendo como orientação teórica o interacionismo sociocultural. Nesta abordagem, o professor é agente de uma realidade a ser construída e possui uma atitude crítica frente ante as questões políticas, as contradições, e as relações que estabelece entre a teoria e a prática. A reflexidade crítica precisa ampliar o desenvolvimento de três capacidades: a de apropriar-se da teoria de forma crítica, levando em conta os aspectos da realidade; a adequação de metodologias e atitudes que contribuam para o trabalho docente e para a resolução de problemas e, por fim, a consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais que delineiam as práticas na escola. Nas palavras do autor:

> O que destaco é a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2005, p. 70).

Nessa óptica, a reflexão da experiência do professor, do seu saber advindo de suas práticas, envolve uma rede de relações, tais como um contexto histórico-social e cultural, o aluno real e famílias reais. Esta contextualização diverge dos alunos idealizados por algumas instituições educacionais que se estabelecem em padrões de normalidade impostos por grupos dominantes, que, por muito tempo, excluíram as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento da participação na escola comum. Isto é, a formação perpassa pela criação de espaços de discussão, reflexão sobre posturas, atitudes, expressão de sentimentos, resolução de problemáticas e, problemáticas e desse modo, os façam pensar. Esta postura abarca a atividade de aprender a profissão, que destoa da posição da racionalidade técnica em que tudo é prescrito, é uma formação que parte do real, do contexto de trabalho. Libâneo (2005) descreve a formação a partir de quatro requisitos:

> Uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer, uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções éticas-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais (LIBÂNEO, 2005, p. 77).

Outro cuidado necessário nos processos de formação de professores, trata-se dos conceitos utilizados, em algumas literaturas ou documentos oficiais, como a formação para desenvolver competências. Nesta proposta, o desenvolvimento de competências, muitas vezes, está atrelado ao de professor reflexivo, o que, para Facci (2004), reduz-se ao fazer técnico, um praticismo, como se esta atitude fosse resolver todos os problemas da escola. Esta concepção faz parte de um ideário político que busca atender à lógica neoliberal, na qual o professor se vê como profissional que precisa possuir inúmeras capacidades para dar conta das necessidades do mercado de trabalho, do capital e acabam funcionando dentro de uma lógica liberal em que se coloca

> [...] apenas no indivíduo a responsabilidade pelos seus insucessos e sucessos, inclusive a possibilidade de estar excluído ou não do trabalho, e destacam o desenvolvimento de competências como a principal condição para garantir a inserção dos indivíduos no mercado produtivo (FACCI, 2004, p. 76).

Por conseguinte, a formação continuada carece ser pensada além da concepção da reflexão das práticas, é preciso proporcionar momentos de reflexão para a construção de conhecimentos teóricos capazes de vincular e significar as experiências do cotidiano da docência (ANDRADE, 2005, 2008). Torna-se necessário expandir o desenvolvimento profissional e pessoal, no qual estruturas são transformadas, repensadas, no sentido de modificar as situações cotidianas, tendo como base as concepções teóricas, as demandas atuais, como a inclusão da população do AEE na escola, enfim, as circunstâncias reais do contexto escolar. Assim,

> [...] os dispositivos de formação devem proporcionar experiências articuladas às necessidades da prática dos professores aos quais se destina. E esta seria uma condição para que se tornem significativas aponto de resolver problemas e produzir mudanças na ação. Portanto, torna-se imprescindível que os cursos de formação continuada minimizem o domínio técnico em favor de reafirmar as dimensões autoprodutivas e intersubjetivas da construção dos conhecimentos por parte dos profissionais (ANDRADE, 2008, p. 92).

A formação de professores precisa estar articulada às dimensões pessoal, profissional e organizacional. A primeira refere-se à sua identidade, a autoformação, a segunda, aos saberes

da educação e da pedagogia, e a última, ao ambiente, estrutura, gestão e política da instituição (NÓVOA, 1995).

Nesta concepção, a formação se vincula aos projetos da escola, as aprendizagens individuais somam-se ao movimento do grupo, às demandas locais, articuladas às questões socioculturais. Segundo o autor:

> Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (NÓVOA, 1995, p. 54).

É preciso ponderar que a formação de professores é baseada num saber que deve ser construído no processo de aprendizagem, sendo que

> [...] o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é constantemente reatualizado através dos processos de aprendizagem. Formação nos saberes e produção dos saberes constituem, em consequência, dois polos complementares e inseparáveis (TARDIF et al., 1991, p. 218).

Dessa forma, o autor descreve que os saberes docentes são plurais, porque envolvem a formação profissional, as disciplinas, os currículos e a experiência. O primeiro abarca a formação em instituições de ensino, a formação científica que se propõe à produção de conhecimentos e também orienta a prática educativa. O segundo advém da formação inicial e continuada e é de origem cultural, selecionado pelas instituições. Os saberes curriculares são conteúdos e metodologias definidos pelas escolas, nos quais o professor deve aprender e aplicar. Já os saberes da experiência, envolvem a vivência individual e coletiva refletida em habilidades e em "[...] saber fazer e ser" (TARDIF et al., 1991, p. 232).

Nessa direção, os professores compõem um grupo social e suas ações e práticas se relacionam diretamente com sua capacidade de integrar todos os saberes. A atividade docente e suas experiências, quando compartilhadas e refletidas no grupo, na formação continuada, podem promover a construção de novas práticas, possibilitando uma releitura do contexto, a interlocução entre os profissionais da escola, o trabalho em conjunto, reflexões sobre o campo teórico e o surgimento de outras maneiras de organização institucional.

Segundo Prada (1997, p. 103), a formação continuada de professores em serviço, realizada no lócus de trabalho dos profissionais, "[...] implica envolver as experiências individuais e coletivas construídas no cotidiano do trabalho docente a partir do desenvolvimento de projetos institucionais de formação". A formação com a equipe de trabalho propicia a troca de experiências, a melhoria das relações, a discussão e a percepção

das situações adversas ensejando mudanças e propostas de solucionar as problemáticas. "É no contexto da escola que a formação pode partir de uma prática social e retornar a ela como transformação da realidade" (LONGAREZI; ALVES, 2009, p. 127).

A formação continuada de professores em serviço sugere que o seu cotidiano seja reconhecido como espaço central para a reflexão, para a alteração da rotina que, não raro, está cristalizada, sendo importante que o responsável pela formação conheça este espaço e a realidade deste grupo. Essa formação pressupõe que "[...] os conhecimentos são reconstruídos e confrontados entre si, no cotidiano, pois os seres humanos são influenciados e modificados por outros e, por sua vez, atuam sobre terceiros" (PRADA, 1997, p. 121).

Nas instituições escolares, quase sempre, não é permitida a comunicação, a possibilidade de mostrar as fragilidades, e, como consequência, há desconfiança e rivalidades, gerando o empobrecimento das relações e do trabalho de docência. Para Fontana (2005, p. 76), é fundamental "[...] falar de medos, ansiedades, desconfiança, discutir sobre saberes e não saberes e confrontar e compartilhar modos de preparar aulas, de avaliar, de registrar o próprio fazer/fazer-se"**.**

A autora propõe uma formação permanente, construída a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, mas incluir os problemas metodológicos, pessoais e sociais, que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. O silenciamento do trabalho pedagógico camufla as dificuldades, distorce as reflexões, o que acaba por minar o potencial das pessoas, gerando desmotivação, ações cristalizadas, a baixa autoestima do professor, decorrendo como consequência, alunos estereotipados, dificuldades de aprendizagem, rótulos e estigmas**.**

Nessas circunstâncias, a formação dos professores numa perspectiva de mera transmissão de conteúdos gera uma postura acrítica, que, além de ser repassada aos estudantes, os distancia das reais necessidades dos profissionais. Neste modelo, não há imersão no contexto escolar e de igual modo é deficitário o compromisso político com as transformações da educação. Reconhecemos que a formação docente precisa priorizar a comunicação e a participação ativa desses atores, que, no grupo, poderão relatar as suas experiências, refletindo sobre as suas ações individual e coletivamente e confrontar seus saberes com os sistematizados universalmente, transformando as relações cotidianas e podendo construir novos conhecimentos e novos fazeres.

Com relação ao atendimento da população do AEE, a formação continuada de professores é legitimada nos documentos oficiais, como já destacamos no decreto e na LDB. A nosso ver, os professores constituem-se no recurso mais importante para a inclusão, porque

trabalham com a formação, com o desenvolvimento e aprendizado e estão diretamente em contato com as diferentes possibilidades e limitações do ser humano e suas condições para o aprendizado. “Assim, o reconhecimento do valor e do poder que residem no corpo docente deve estar no centro de qualquer projeto cujas ações estejam voltadas para o desenvolvimento de escolas inclusivas” (FERREIRA, 2006, p. 230).

Esse profissional possui uma nova demanda, sendo preciso que haja uma abertura para receber, reconhecer as diferenças e o interesse em inovar/renovar suas práticas. Este processo requer a formação para o conhecimento de características individuais e diversas no que diz respeito a habilidades, necessidades, diferentes formas de aprender e realizar as tarefas, com a finalidade de considerar estas informações para o planejamento de suas aulas. Como ressalta Ferreira (2006, p. 231):

> Quanto mais a professora conhece seu (suas) aluno (as) (interesses, habilidades, necessidades, história de vida etc.) e incorpora este conhecimento no planejamento de estratégias de ensino a serem adotadas para ensinar o conteúdo curricular, maiores serão as chances de promover a participação de cada aluno (a) na atividade de sala de aula, a inclusão e o sucesso escolar de todos.

Essas inovações encontram-se no âmbito das estratégias de ensino, a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que auxiliam o discente no aprendizado, na comunicação e no acesso ao conhecimento. As TICs proporcionam às pessoas com deficiência autonomia e independência e deverão ser utilizadas como ferramentas de acessibilidade curricular. A formação docente precisa abranger a instrumentalização do profissional para adotar estas possibilidades na aproximação com a necessidade de cada aluno.

Com relação às práticas pedagógicas, muitas vezes, encontramos resistências, porque é muito difícil inovar, romper com aquilo que já está instituído e o que permeou por muito tempo as concepções e práticas dos profissionais da educação. A inclusão adentra as portas da escola, da sala de aula e vêm, juntamente com o seu alunado, no caso das pessoas com deficiência, questionar todo o aparato montado e estruturado pela instituição educacional, o que significa, de certa forma, protestar contra a remota atitude de agrupar os alunos em dois tipos: “normais” e “deficientes”. Para o primeiro grupo, uma educação na lógica curricular e, para o segundo, o mesmo currículo, mas com algumas condições diferenciadas e, por vezes, um ensino deficitário. Desta forma, nessa concepção, acredita-se que a sala homogênea é o melhor caminho para a aprendizagem. Rodrigues (2006) contesta esta postura e argumenta que:

> Assim, a qualidade na educação encontra-se mais facilmente ligada a classes heterogêneas do que a classes homogêneas, na medida em que estas, por suas maiores diferenças aparentes, são mais isomorfas com as situações sociais complexas. Se a educação de qualidade é a que melhor prepara para lidar com as situações sociais ecologicamente válidas, então é a educação inclusiva que melhor permite que o aluno tenha acesso a esse patrimônio de experiência (RODRIGUES, 2006, p. 316).

A formação de professores tem como grande desafio romper com essa concepção e fazer movimentar o grupo para outra vertente, na compreensão do que é ser diferente e do quanto as diferenças são determinadas socialmente, num âmbito de uma construção que é histórica e culturalmente delineada. A tarefa dos professores formadores envolve sensibilizar estes profissionais para o entendimento de que "[...] classificar alguém como diferente parte do princípio de que o classificador considera existir outra categoria que é a de normal, na que ele naturalmente se insere" (RODRIGUES, 2006, p. 305). Ser diferente não é atributo negativo, é entender que a diferença é característica humana, inerente ao ser e não é somente para alguns. E, "[...] se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, acabaremos criando desigualdade para muitos alunos" (RODRIGUES, 2006, p. 306).

Rodrigues (2006) declara que, nos cursos de formação continuada, há um destaque nos aspectos neurofisiológicos das deficiências, enfatizando as doenças e as dificuldades que essas pessoas manifestam, ressaltando a patologia. A formação, para o autor, deve promover a discussão sobre as diferenças e as possibilidades que cada pessoa pode desenvolver.

Acreditamos que o conhecimento das patologias é importante, serve como base para a avaliação e estruturação de melhores estratégias no trabalho com os alunos e com a construção de projetos que os auxiliem na sua aprendizagem. No entanto, a ênfase parte daquilo que o aluno é capaz de realizar quando lhe são proporcionadas o acesso aos diversos conteúdos e promover condições é função do educador, da escola. Mesmo porque os tipos de deficiência podem levar o profissional a enquadrar todas as pessoas pertencentes a esta categoria como se tivessem a mesma necessidade e sabemos que, dentro de cada uma dessas categorias, há uma diversidade bastante ampla que incorpora as características individuais que, logicamente, são permeadas por diferentes contextos sociais e culturais.

Novais (2010) discute que a maioria dos projetos pedagógicos de formação inicial e continuada para professores enfatiza a formação por categorias de deficiência. As disciplinas são isoladas das demais como se a educação especial fosse algo que ficasse à parte da escola, realizada por alguns. A autora questiona a extensão universitária que, muitas vezes, é

compreendida como espaço de aplicação das teorias enquanto deveriam auxiliar num redimensionamento para a formação continuada dos professores e inicial dos discentes, tendo como *locus* o cotidiano da escola. Nesse sentido, é preciso, ao adentrar no espaço escolar, questionar que tipos de teorias e práticas coadunam com aquele grupo de professores, com suas necessidades e realidades? Refletir juntamente com o grupo a organização curricular e suas reais contribuições para a inclusão. Por fim, o ensino superior deveria interrogar sobre as pesquisas realizadas e a relevância destas para a reestruturação da escola.

A autora acrescenta que a formação docente deveria ter como objetivo:

> Revisitar os fazeres dos (as) professores (as), reconhecendo neles os sujeitos, suas histórias, suas narrativas, suas culturas etc., poder provocar novas possibilidades de ler as experiências e de projetar outras vivências. Contudo, isso não pode significar apenas a tentativa de estabelecer vínculo entre a história de vida do sujeito e suas práticas educativas. Reconhecer a pessoalidade na formação implica considerar que esta formação poderá criar condições para que o (a) professor(a) elabore conhecimentos acerca das instituições educacionais e seus contextos, bem como sobre si mesmo (a), provocando novas configurações de saberes profissionais (NOVAIS, 2010, p. 199).

Compreendemos que promover esse espaço de escuta se constitui também num momento em que o professor possa se responsabilizar por seus fazeres, resgatando seu papel e compromisso com sua prática. A reflexão crítica diante das narrativas pode dar significado à comunicação dos professores, incentivar a continuidade da verbalização e o movimento em torno de apropriação de sua subjetividade para mudanças em sua prática. É necessário auxiliar a descoberta de potencialidades do grupo, conduzindo os professores à aquisição ou ao fortalecimento de autonomia em seu trabalho, despertando ainda sua criatividade e estimulando seu desenvolvimento profissional.

Para Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), a formação de educadores para a inclusão precisa abranger alguns significados. É interessante como as autoras vislumbram esta formação, nas suas palavras:

> 1) a integração entre formação didático/pedagógica e a formação de conteúdos específicos, por meio do trabalho integrado da equipe proponente, composta por professores com formação e atuação em diversas áreas; 2) a articulação entre a teoria e a prática, em uma perspectiva integralizadora, com o objetivo de aproximar o conhecimento científico dos conhecimentos elaborados no cotidiano a fim de garantir uma Educação Especial voltada para a formação da cidadania; 3) a consolidação de um espaço acadêmico de produção de conhecimento, resultante de experiências de formação continuada, no qual se possa construir um banco de dados que possa servir como referencial a ser consultado por professores de Educação Especial, visando à melhoria da qualidade de seu ensino (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011, p. 223).

Diversos autores da psicologia escolar (SADALLA et al., 2002; SAWAYA, 2002; TANAMACHI; MEIRA, 2003; GALDINI; AGUIAR, 2003; MACHADO, 2003; ANTUNES, 2003; FACCI, 2004; ALMEIDA; ARAÚJO, 2005) apresentam contribuições importantes para a formação de professores. Pautados nas concepções da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2000), na qual o sujeito é concebido como um ser em movimento, em constante evolução no decorrer da história e de sua inserção na cultura. Compactuamos com esses autores, com a utilização dos princípios desta teoria, porque compreendemos que o psiquismo humano é construído nas relações sociais e na interação, na mediação pedagógica ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo humano possuem relação direta com a realidade social, e a formação do professor precisa ser organizada considerando o processo histórico e social no qual está imerso. Nesta perspectiva, o sujeito é pensado dentro de seu contexto, o aspecto da subjetividade humana difere-se das concepções naturalizantes e individualizadas, tendo como base a compreensão de que "[...] o ser humano concreto, histórico, se constrói psicologicamente e ao mesmo tempo, constrói a realidade objetiva" (FACCI, 2004, p. 258). O professor não é individualmente responsável pelas dificuldades da inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema educacional de ensino, não existem "culpados" isolados, há um coletivo que envolve questões como a instituição escolar, as lutas sociais, a ideologização, a patologização e os ideais da sociedade capitalista.

Galdini e Aguiar (2003) destacam que, ao pensarmos sobre a formação continuada de professores, não podemos desconsiderar que o seu lócus de trabalho, a escola, é um espaço de mediação social, o qual revela formas de ser, hierarquias, relações sociais e políticas, a ideologia, sendo que a condição do professor também é refletida nestas situações institucionais, inclusive suas ações. É preciso pensar neste profissional em sua totalidade, nas suas relações instituição/sociedade e docência, nas suas condições de trabalho, de salário e de vida pessoal. As autoras resumem que

> [...] da mesma maneira que a escola é ao mesmo tempo conservadora e inovadora, que não é um oásis, nem é um beco sem saída, o professor, entendido como um ser histórico e social, tem a possibilidade tanto de simplesmente reproduzir concepções e práticas, como de transformá-las (GALDINI; AGUIAR, 2003, p. 91).

A intervenção com professores na formação continuada volta-se para a construção de um espaço para refletir sobre suas práticas, buscando, na relação com seus pares, uma possibilidade de tornar mais efetiva e menos angustiante a sua atuação profissional.

Sawaya (2002) refere-se a algumas contribuições da psicologia para a formação continuada do educador voltada para uma revisão crítica das relações que constituem o fazer educacional, suas concepções, seus modos de atuação, suas relações com alunos e a instituição escolar. Em primeiro lugar, há necessidade de repensar as relações entre professores e alunos baseadas em alguns pressupostos, como o do aluno "ideal". É importante que o educador possa reconhecer as diferenças individuais de cada um, perceber cada aluno como possuidor de necessidades e dificuldades singulares.

Os profissionais responsáveis pela formação dos professores precisam ter uma postura de parceria com esses educadores, auxiliando-os na descoberta de caminhos, procurando pensar juntos em alternativas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Encontrar significado na comunicação dos professores incentiva a continuidade da verbalização e o movimento em torno de apropriação de sua subjetividade para mudanças em sua prática. É necessário auxiliar a descoberta de potencialidades do grupo, conduzindo os professores à aquisição de autonomia em seu trabalho, criação e crescimento.

O movimento no grupo é essencial, a discussão e o debate acerca das questões relativas à inclusão educacional e o AEE na escola necessitam ser problematizadas, porque, não raro, encontramos um grupo estático, imune às mudanças, evidenciando um descrédito nas suas potencialidades, e com ações inflexíveis em relação às transformações, enraizadas na quantificação, normalização, na adaptação e na redução do currículo. Estas práticas precisam ser revistas, o que envolve questionar sobre as concepções de educação/educar e de sociedade, para que estes paradigmas sejam alterados.

A psicologia escolar, os conhecimentos desta área e da teoria histórico-cultural permitem aos professores ampliar sua atuação, refletir e questionar posturas. Acreditamos que a teoria precisa fazer parte da formação, não basta a reflexão somente das práticas, pois as concepções teóricas possibilitam a reconstrução de saberes, e conteúdos importantes são ativados e imbricados às reflexões. Tanamachi e Meira (2003) assinalam alguns pontos importantes da teoria de Vigotski para auxiliar as práticas dos educadores, como a compreensão de que:

- a aprendizagem é um processo: o sujeito, em consonância ao seu contexto social, cultural e momento histórico ou desenvolvimento, compreende e interpreta de diferentes maneiras um fenômeno.

- a aprendizagem requer a interlocução entre os conceitos cotidianos advindos das experiências dos conceitos científicos, desenvolvidos pela escola.
- a atividade é requisito essencial para a aprendizagem: destaca a importância da mediação e da ação do sujeito.
- a aprendizagem depende da socialização, da interação, da interlocução dos grupos heterogêneos.
- a aprendizagem depende da motivação: o processo pedagógico precisa atender às reais necessidades do grupo, considerando as diferenças inerentes ao ser humano.
- o conhecimento é conscientização e instrumento de transformação social, pois propicia a formação, a criticidade e o demarca o homem na sua cultura e na sociedade.

Os aspectos apontados são alguns exemplos de conteúdos a serem explorados, é claro que os postulados da teoria histórico-cultural vão muito além desses pontos, mas nossa pretensão, neste momento, é realçar que o estudo da teoria, da compreensão dos fenômenos psicológicos, auxilia os professores a reorganizar seus saberes e, assim, reestruturar suas práticas.

A teoria, aliada à reflexão das práticas cotidianas, auxilia o grupo de professores em formação na atuação, construção de estratégias, de projetos que atendam às necessidades das demandas da inclusão. Com relação aos estudantes do AEE, outros aspectos precisam ser incorporados na compreensão das possibilidades de aprendizagem, como as diversas maneiras de aprender no tocante às especificidades dos sujeitos e os conceitos inerentes às políticas de inclusão[64].

Compreendemos que a formação continuada pode ser realizada no *lócus* de trabalho do professor, ou seja, na escola e também ocorrer em outros ambientes, com profissionais de outras instituições, outras cidades e regiões. A troca de experiências, o conhecimento e contato com outras realidades possibilitam a socialização, ampliam as estratégias e recursos para ajustar às diferentes realidades e contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. As duas modalidades, a formação continuada na instituição, bem como a que acontece fora dela, são complementares, ambas contribuem para o movimento e desencadeiam ações no sentido de reconfigurar o espaço escolar e as metodologias utilizadas.

O importante é que essa formação aconteça, haja vista que a realidade da formação inicial tem demonstrado falhas para o atendimento do público da educação especial, como

[64] Destacamos alguns conceitos como a inclusão/exclusão, a diferença/diversidade, os aspectos políticos e os ideais da sociedade capitalista, bem como a questão da acessibilidade e suas dimensões. Alguns destes conceitos já descrevemos neste capítulo, outros serão discutidos nos capítulos que se seguem.

podemos evidenciar em algumas pesquisas. Autores como Bueno (2008) e Martins (2008) argumentam que as instituições de ensino de graduação não se estruturaram de forma apropriada para a inclusão de disciplinas ou conteúdos referentes à temática nos diversos cursos de licenciatura. Segundo Martins (2008, p. 83):

> Outros o fazem de maneira precária, através da oferta de uma disciplina com carga horária reduzida, que muitas vezes é ministrada de forma aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes que sejam relacionadas ao processo de atenção à diversidade do alunado. Outro aspecto a destacar é que muitas disciplinas ainda são ofertadas apenas no curso de Pedagogia, e em caráter eletivo, ou seja, não existe obrigatoriedade da parte dos alunos para cursá-las.

Bueno (2002) pesquisou 58 instituições do Brasil de ensino superior e verificou que apenas 51,7% das instituições ofereciam disciplinas com conteúdos da educação especial, e destas 70% proporcionavam uma disciplina e 20% três disciplinas em cursos de licenciatura e 49% tinham caráter eletivo, ou seja, nem todos os estudantes iriam cursá-las. Por fim, detectou que 81% das licenciaturas não ofereciam disciplinas com esta temática.

Silva (2009) realizou uma pesquisa em diversos currículos de cursos de licenciatura e averiguou que, dos 29 cursos pesquisados, 45% registraram, em seus currículos, a presença da educação inclusiva e/ou especial, e 55% não tratavam desta questão. Daqueles que abordavam, em 46%, a discussão acontecia em disciplinas obrigatórias e 54% eram disciplinas optativas, e, assim, os estudantes poderiam optar se fariam ou não. A autora discute que o debate deve ser realizado em todas as instituições e pode representar um desconhecimento dos professores formadores acerca da demanda e da realidade da escola de educação básica e, também pela falta de contato com os documentos legais sobre a inclusão educacional e a inserção de pessoas com deficiência na escola comum. Nas palavras da autora:

> Esta situação apresentada nos cursos de Licenciatura adia o contato com as demandas oriundas da escolarização das pessoas com diferentes tipos e graus de deficiência para o contexto da escola, extrapolando o ambiente da formação. Esta situação pode ser também fruto de um contexto histórico da educação nacional que não possibilitava a inserção nestes níveis de ensino da maioria das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas (SILVA, 2009, p. 229).

Outro estudo realizado por Gatti (2009), sobre os cursos de licenciatura em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas, demonstrou que poucos cursos oferecem disciplinas ligadas à educação especial, apenas 3,8% das instituições pesquisadas propõem a

disciplina de educação especial. O autor ressalta que a maioria dos cursos de pedagogia não apresenta em seus currículos conteúdos de educação especial e temas de educação voltados para as pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, compactuamos com Silva (2010), ao enfatizar que a qualidade da formação docente relaciona-se à garantia da capacidade desses profissionais realizarem um estudo da teoria, bem como da prática, levando em conta sua realidade política, pedagógica e, nas palavras da autora, "[...] ser capaz de se posicionar frente às situações apresentadas em seu cotidiano, agindo com autonomia teórica e prática nos diferentes contextos que poderão surgir no exercício da profissão" (SILVA, 2010, p. 24).

Nesse contexto, o Ministério da Educação tem realizado algumas propostas de formação de professores no âmbito da educação inclusiva. A seguir, destacamos estes programas.

a) Programa Educação inclusiva: direito à diversidade[65]

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em conjunto com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), elaborou, no ano de 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que se refere à ação de formação docente e organização para atendimento educacional especializado. Este é um programa de formação continuada para gestores e educadores, que objetiva a formação de profissionais para atuar na inclusão nas classes comuns que atendem os alunos com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Como ações, o MEC realiza seminários para a formação dos coordenadores municipais e estaduais, presta o apoio técnico e financeiro, orienta a organização da formação de gestores e educadores dos municípios-polo e de abrangência e disponibiliza materiais pedagógicos para a formação nas regiões. Para acessar, as Secretarias de educação dos municípios-polos apresentam a demanda por meio do PAR e plano de trabalho por meio do SIMEC. Os municípios de abrangência participam da formação propiciada pelos municípios-polos. No site do MEC, há um documento orientador para o preenchimento do PAR e também a relação de municípios-polos e de abrangência por região (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sul e Sudeste).

[65] Destacaremos este programa no capítulo 6 referente às análises haja vista que o município de Uberlândia é adepto ao programa e se constituiu município-polo, nas esferas municipal e estadual.

O eixo que norteia o Programa é o da "[...] garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino" (BRASIL, 2008). Consiste em um programa de formação caracterizado por pacotes fechados para gestores multiplicadores, que são capacitados para a disseminação da política de inclusão em suas regiões.

O referido programa tem como meta "[...] formar e acompanhar os docentes dos municípios polo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula" (BRASIL, 2008, p. 1). Essa formação é realizada em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios polo, sob a coordenação do MEC e da SECADI, realizados em Brasília no período de uma semana. Com os mesmos objetivos, numa ação multiplicadora, cada município polo deve organizar cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência, onde são trabalhados diversos eixos temáticos que envolvem, dentre outros, as políticas e os parâmetros da educação inclusiva, subdivida em categorias de deficiência (surdez, cegueira, altas habilidades, autismo etc.), e a proposta dos atendimentos educacionais especializados.

De acordo com a SECADI o programa está em funcionamento em 177 municípios-polo. Esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados municípios multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. Conforme o documento orientador deste programa, publicado pelo MEC (2006, p. 11), são atribuições do município-polo:

> a) Implementar a política da educação inclusiva;
> b) Divulgar amplamente o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios da sua área da abrangência, sensibilizando gestores, educadores e agentes municipais, com vistas a assegurar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais;
> c) Exercer função multiplicadora das ações propostas pelo Programa, em âmbito regional, junto aos municípios da sua área de abrangência, por meio do desenvolvimento do Curso de Formação de Gestores e Educadores;
> d) Coordenar o Curso de Formação de Gestores e Educadores garantindo as condições necessárias para a realização do mesmo;
> e) Incentivar a participação de gestores e educadores em cursos afins, visando fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação;
> f) Articular ações, em parceria com a secretaria estadual de educação, para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos.

O referido programa aponta como diretrizes "[...] disseminar a política de educação inclusiva e apoiar o processo de implantação de sistemas educacionais inclusivos, nos municípios brasileiro, por meio da realização da Capacitação de gestores e educadores do município- polo e Municípios de abrangência" (BRASIL, 2005, p. 25). Propõe três linhas de

ação: “1 - fundamentação filosófica e técnico-científica da política de educação inclusiva; 2 - difusão do conhecimento sobre a educação inclusiva e 3 - disseminação da política de educação inclusiva, através da capacitação de gestores e da qualificação profissional” (BRASIL, 2009, p. 4). Estas ações parecem convergir o eixo de discussão para a educação inclusiva e buscam implementar saberes e fazeres pautados num modelo a ser adotado como construção das políticas de inclusão nos sistemas educacionais brasileiros.

De acordo com a SEESP/MEC, no período de 2004 a 2009, houve um crescimento significativo do número de municípios de abrangência de 33,58%, em 2004, para 95,38%, em 2009, e quanto aos municípios-polo, o crescimento foi menor de 106, em 2004, a 168, em 2009, atingindo um percentual de 3,01%. Isto significou um aumento da área dos municípios de abrangência sob a responsabilidade dos municípios-polo, sem que houvesse a ampliação destes últimos.

Soto (2011) realizou uma pesquisa da trajetória desse programa e de sua implementação no município de Feira de Santana-BA. A autora reflete que o aumento dos municípios de abrangência trouxe como consequência maior responsabilização dos municípios-polo e questiona se os recursos financeiros também se ampliaram para atender a uma quantidade maior de municípios.

Com base nesses dados, indagamos se os municípios-polo conseguem atender, realizar a formação continuada em todos os municípios de abrangência, considerando o quantitativo de municípios em detrimento ao quantitativo de profissionais responsáveis pela formação? O programa prevê a descentralização das ações, via municípios, mas, por outro lado, as decisões são engessadas, a proposta é pré-determinada em formatos de seminários, municípios contemplados e gastos de recursos financeiros.

Nesse sentido, o programa tem como principal objetivo a formação de gestores e educadores e os municípios-polo devem elaborar projetos de formação que contemplem uma formação contínua aos municípios de abrangência e a consequente inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A partir da formação recebida em âmbito nacional (seminários nacionais), os municípios-polo passam a ser multiplicadores, e, no desenvolvimento de projetos de formação aos gestores e educadores de sua área de abrangência, buscam efetivar as propostas de educação inclusiva nos sistemas de ensino.

O município-polo assina a Carta de Acordo, documento no qual constam: o financiamento ganhado pelo município para a realização do curso de formação de gestores e educadores; número da conta corrente aberta em nome do programa em banco específico; o

CNPJ da prefeitura ou da secretaria de educação e o termo de referência. Na carta de acordo, estão explícitos os objetivos e compromissos tanto do município quanto da agência executora que, no caso, seria o MEC/SEESP. O município, fica responsável por receber os recursos financeiros e apresentar o relatório dos gastos, os quais são previstos no termo de referência.

O termo de referência registra os objetivos firmados entre o município e a Secretaria de Educação Especial juntamente com o Ministério da Educação, enfatizando alguns objetivos, como o de preparar filosófica e tecnicamente o processo de transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo; envolver a sociedade em geral e a comunidade escolar; subsidiar gestores e educadores para perpetuarem a política inclusiva por meio da ação de multiplicadores de sua área de abrangência e propiciar a continuidade ao processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos.

Dessa forma, a proposta divide a ação em dois momentos, primeiramente, são realizados os seminários nacionais, com a participação dos representantes dos municípios-polo e após, no ato de multiplicador, estes representantes organizam os cursos locais com sua área de abrangência.

De acordo com Soto (2011), no período de 2003 a 2010, foram realizados seis seminários nacionais, com carga horária entre 30 a 40 horas. Os participantes destes seminários envolveram dois representantes de cada secretaria estadual e das secretarias dos municípios-polo que fazem parte do programa e alguns convidados. Para os cursos de formação de gestores e educadores realizados nos municípios-polo foram convidados os gestores das secretarias de educação, gestores escolares, pessoal técnico especializado e professores municipais. O coordenador destes cursos era o coordenador local do programa que deveria ter participado do seminário nacional.

Além do documento orientador, o MEC disponibilizou, a cada ano, referenciais[66] para subsidiar a formação nos municípios. No ano de 2004, foram publicados os volumes: educação inclusiva, saberes e práticas da inclusão para o ensino fundamental e saberes e práticas da inclusão para a educação infantil. No ano de 2005, promulgados dois volumes que possuem como temática os aspectos legais: direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais e educação inclusiva:documento subsidiário à política inclusiva.

Em 2006, houve a publicação de um material sobre a formação docente, o Educar na Diversidade e duas coletâneas sobre as experiências educacionais inclusivas. No ano de 2007, o MEC entregou cinco volumes sobre o AEE, especificando, em cada um, as deficiências, e

[66] Dados obtidos no portal do MEC: <http://www.mec.gov.br/Seesp/publicações>. Acesso em: 13 jul. 2013.

um volume denominado Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas, referente aos textos dos palestrantes do IV Seminário de formação de gestores e educadores. Em 2008, publicou um volume que continha as experiências educacionais inclusivas II com artigos das experiências dos polos e, em 2010, 10 fascículos sobre o AEE contendo as especificidades do trabalho com as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além dos marcos legais da educação especial.

Leodoro (2008) analisou materiais de formação deste programa, de 2004 e 2007, em sua pesquisa de mestrado. Os materiais selecionados foram: "Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos" e "O atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica". A autora discute que há uma segregação da educação especial e um distanciamento do público-alvo com o ensino regular. A formação de tutores[67] também segue este raciocínio, já que cada tutor é responsável por uma deficiência, e, neste sentido, para a autora, há um retrocesso conceitual, já que "[...] desconsidera que as necessidades educacionais especiais não estão necessariamente associadas à deficiência, e que ocorrem no confronto das características do aluno com o meio" (LEODORO, 2008, p. 100).

A autora acrescenta que os textos de 2004 referem-se à construção de sistemas inclusivos por metas de transformações constantes, compatíveis com a formação continuada. Já o volume do AEE, de 2007, descreve uma ruptura com o modelo vigente para se construir algo novo. A crítica da autora diz respeito à ideia de um ideal de escola, como se tentasse homogeneizar atitudes e desconsiderar o princípio da reflexão dos grupos, partindo do conhecimento dos professores, de suas realidades e necessidades. Ainda no volume do AEE, há uma solicitação de que as escolas especiais cooperem com as escolas comuns, no auxílio da inclusão e encaminhem seus alunos para frequentarem o ensino regular e o AEE caso seja necessário.

Outros autores, como Caiado e Laplane (2008), realizaram uma pesquisa desse programa com gestoras de um município do interior da cidade do estado de São Paulo, e as entrevistadas mostraram que, devido à grande disseminação da política inclusiva, o município-polo tem dificuldade de acompanhar as escolas e o processo de implantação do AEE nos seus municípios de abrangência, por conta da grande quantidade de demanda. Descreveram, também, que as apostilas formatadas destoam da diversidade de experiências, vivências, concepções e filosofia de cada local. As autoras realizaram alguns apontamentos a partir dos dados analisados:

[67] Os tutores são os profissionais responsáveis pela formação de suas equipes, são profissionais do município-polo.

> Insuficiência de financiamento que faça frente ao escopo de abrangência da ação, acompanhada de falta de autonomia na gestão da verba; tensão quanto aos lócus e o tipo de atendimento ao aluno com deficiência, o que desvela a relação público vividas nas instituições nos Seminários de formação participados pela SEESP-MEC, tendo em vista a formação de gestores, quando a proposta e o trabalho pedagógico na escola regular; conflitos e tensões de várias ordens nos discursos que aparecem nos textos sobre a inclusão (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 14).

Kassar e Garcia (2009) analisaram, no município de Corumbá-MS, a atuação dos multiplicadores e averiguaram que estes tentavam, mesmo que de forma precária, promover ações para a melhoria da inclusão escolar, porém as ações no municípios-polo se destoavam dos outros municípios, sendo que, nas áreas de abrangência, as políticas de inclusão ainda estavam precárias. Soares (2010) verificou que, no Estado da Bahia, havia uma grande rotatividade de multiplicadores, o que sinalizava um prejuízo no processo de multiplicação, e os municípios-polo não conseguiam acompanhar a sua área de abrangência e as ações se restringiam ao polo. A autora critica a estratégia de multiplicação por reproduzir conhecimentos pensados fora do contexto das realidades e necessidades locais.

Soto (2011) declara que o programa possui algumas falhas, dentre elas, a dificuldade de implementação das políticas em alguns municípios que ainda não estão definidos, a estrutura da educação especial e do AEE, o perigo em acreditar que os municípios-polo conseguem efetivar o programa, mesmo não participando dos processos decisórios, das temáticas e do uso de recursos financeiros. A autora sinaliza que esta é uma política que se caracteriza na descentralização baseada no controle central/execução local, porque transfere "[...] para essa esfera a responsabilidade pela implementação da política sem transferir-lhe poder de decisão na definição das etapas de execução" (SOTO, 2011, p. 119).

De modo geral, esses estudos contribuem para a análise e o debate das políticas de formação expressas nesse programa e acreditamos que se fazem necessárias constantes avaliações para discutir sobre a implementação do programa neste formato, envolvendo, no debate, os representares locais, os formadores e a equipe responsável pelos seminários, a fim de averiguar se estão conseguindo atingir os objetivos propostos e discutir sobre as dificuldades destes formadores no acompanhamento e execução junto às suas abrangências.

b) Programa de formação continuada de professores em educação especial (modalidade a distância)

Este programa tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na formação continuada de professores, com a oferta de cursos na modalidade à distância pelas instituições públicas de educação superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2007, na primeira edição do Programa, credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e dois de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em 2008, foram abertas oito mil vagas em cursos de aperfeiçoamento, em 2009 o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em três cursos de especialização e seis cursos de aperfeiçoamento. Em 2010, o Programa pôs à disposição 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com a oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento e em 2011 foram oportunizadas nove mil vagas em nove cursos de aperfeiçoamento.

Uma pesquisa realizada por Silva et al. (2010), com os cursistas do AEE para pessoas surdas nos anos de 2007, 2008 e de 2009, da Universidade Federal de Uberlândia, demonstrou que os profissionais estão interessados numa formação que os ajude a trabalhar de forma significativa com as pessoas com diferentes formas de deficiência e, neste sentido, as autoras reforçam "[...] a necessidade de ofertar cursos de alta qualidade, ou seja, que apresentem os temas propostos de forma teórica e prática, buscando contextualizá-los com o cotidiano escolar dos participantes" (SILVA et al., 2010, p. 41). Revelou, ainda, que a maioria desses participantes atua em jornada de trabalho dupla ou tripla e, mesmo assim, encontra disponibilidade para a sua realização, o que mostra o interesse e a necessidade da formação para auxiliar nas suas ações. Contudo os cursos, sendo realizados fora do horário de trabalho dos docentes, provocam grande evasão e dificuldades no seu aproveitamento, caracterizando um descaso com a formação continuada, a responsabilização pela formação exclusivamente dos educadores e a falta de apoio das instituições.

Silva (2012) entende que a maioria dos cursos de formação à distância é ofertada em instituições públicas das regiões Sudeste e Sul, o que pode levar a uma massificação teórica e metodológica que homogeneíza atuações e práticas, desconsiderando as diferenças locais, sociais e culturais. A autora adverte que estas instituições precisam atentar para estas questões, a fim de que haja o reconhecimento das diferenças e especificidades regionais.

Segundo Mourão (2010, p. 45), a Educação a Distância (EaD) proporcionou uma mudança de paradigma advinda das novas possibilidades de comunicação por meio da

internet, fazendo emergir "[...] uma ferramenta para ampliar e favorecer a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na busca pela informação e complementação de novos conhecimentos". Este tipo de instrumento consegue ampliar e democratizar o ensino, alcança um público que não possui acesso à formação presencial, podendo ser realizado em horário e tempo de disponibilidade do aluno.

A formação continuada de professores para a educação inclusiva é emergente nas propostas do governo, e o EaD auxilia nesta expansão, mas, como ressalta Mourão (2010, p. 64), o ensino nestes moldes deve proporcionar "[...] uma relação mais dialógica com os atores envolvidos no contexto, formando uma rede colaborativa, em que os aspectos da interatividade são reforçados e a autonomia valorizada". Dessa forma, este ensino precisa ter em vista o diálogo, o debate, a troca de experiências, o estudo, a presença da tutoria e o diálogo entre a teoria e a prática. E que favoreça uma formação sólida no atendimento às necessidades do público, que leve à reflexão, à transformação de práticas e atitudes e a construção do conhecimento.

c) Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (RENAFOR) – modalidade presencial

Objetiva a oferta de cursos de formação continuada em educação especial, na modalidade presencial. No ano de 2010, em parceria com a Secretaria de Educação Básica, realizou-se chamada pública que credenciou novas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), totalizando 14 IPES, que integram esta rede de formação. Em 2011, o Programa disponibilizou 4.596 vagas, com oferta de 24 cursos de aperfeiçoamento.

d) Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP)

Desenvolvido em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por objetivo apoiar projetos de pesquisa e de formação na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. O Programa é voltado à produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No período de 2003

a 2009, foram apoiados 48 projetos, contemplando um investimento de R$ 13.214.120,84, em 35 instituições de educação superior, públicas e privadas.

3 AEE e políticas de financiamento e distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)

Em relação às políticas de financiamento para o AEE, averiguamos algumas alterações na escrita, comparando o decreto redigido em 2008 com o decreto de 2011, que está em vigor.

Nos dois decretos, encontramos a questão da dupla matrícula, ou seja, o estudante deve estar matriculado no ensino básico da escola regular e também efetivar a matrícula no AEE. Tanto no decreto de 2008 quanto no documento de 2011, encontramos que o AEE tanto pode ser realizado na rede regular de ensino quanto em instituições especializadas, contudo, no decreto de 2011, esta questão fica muito mais explícita, e isto é explicado de forma detalhada. Acrescido a isto, no último decreto, reaparece a palavra "*preferencialmente*", que não estava escrita no decreto anterior, no artigo 1º são acrescentados os incisos VII e VIII, escritos que não tinham no decreto de 2008, assim, podemos ler: "VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial".

Por conseguinte, a retomada da palavra preferencialmente no decreto em vigor, o decreto n. 7.611/2011, enfatiza que a educação especial pode ser oferecida na rede regular de ensino, ou outros lugares, como as instituições especializadas, ou mesmo em Centros para o AEE, que atuam exclusivamente com a educação especial. A escolha e avaliação referente ao local onde os alunos poderão frequentar o AEE não são expostas no documento, e não encontramos esta referência nos demais documentos que orientam a institucionalização do AEE, os locais são descritos, mas a escolha destes não está pontuada, questões como quem irá decidir e os critérios desta decisão não são esclarecidas, como podemos verificar na nota técnica SEESP/GAB/N. 11/2010:

> [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010, p. 2).

A expressão preferencialmente foi instituída na Constituição de 1988 e também na LDB n. 9.394/1996, porém com a escrita do decreto específico para o AEE, em 2008, esta palavra não havia sido apontada e com as alterações, em 2011, ela reaparece juntamente com outros argumentos, enfatizando que o AEE poderá ser realizado em outros locais, não sendo exclusivo à escola regular. Assim, podemos destacar outras alterações, como no decreto de 2008:

> Art. 1º. A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008, p. 1).

Já no decreto de 2011, podemos averiguar as alterações na redação:

> 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 (BRASIL, 2011, p. 1).

Ao analisar os artigos expostos, podemos verificar que, no decreto de 2011, há um acréscimo dos dizeres referentes às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e, logo embaixo, no § 1º, esclarece que estas instituições deverão ter atuação em educação especial e serem conveniadas com o poder executivo. Neste sentido, inferimos que houve um esclarecimento dos locais onde poderão ocorrer o AEE ou que estas instituições foram acrescidas na compreensão de que terão a faculdade de oferecer o AEE.

No final do decreto de 2011, encontra-se uma grande alteração com a inserção de artigos e parágrafos sobre a questão da distribuição do FUNDEB, como podemos comparar, no decreto de 2008:

> Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matriculas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.
> Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14 (NR) (BRASIL, 2008, p. 2).

Verificamos, neste artigo, a questão da dupla matrícula e a menção ao artigo 14 do decreto n. 6.253/2007, que regulamenta a Lei n. 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Porém, há somente a menção ao artigo, e este não é explicitado, mas, no decreto de 2011, este aspecto é alterado, como podemos constatar:

> "Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.
> § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.
> § 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14." (NR)
> "Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.
> § 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.
> § 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico." (NR) (BRASIL, 2011, p. 2).

Nesse texto, consta, primeiramente, a questão da dupla matrícula para os estudantes do AEE, relata que o local pode ser a escola comum, bem como outras instituições com atuação exclusiva na educação especial e, diferente do decreto anterior, transcreve o art. 14, deixando clara a participação destas instituições, caso conste o AEE no PPP da escola, e este seja devidamente aprovado. Conforme salientamos, no decreto de 2008, apresentava, somente o art.9º, a respeito da dupla matricula e fazia referência ao art.14 do decreto n. 6.253, de 2007, sem a sua descrição.

Dessa forma, parece que o decreto em vigor objetivou esclarecer a questão que, muitas vezes, é polêmica na legislação e na literatura. Nas políticas, averiguamos uma ampla menção à inclusão de todos na escola comum e, na literatura, alguns autores enfatizando a inclusão escolar, a flexibilização curricular, as mudanças de metodologias, a questão da acessibilidade para que a efetivação da inclusão de todos na escola comum. Compreendemos que o AEE alocado na rede regular de ensino retira o discente que estava na escola especial, e, se este atendimento for oferecido na escola especial, ele passa a frequentar esta instituição ou, por

vezes, não sai dela, no caso daqueles que já a frequentavam, são incluídos em um período na rede regular, e permanecem no AEE em horário diverso ao da escola especial.

O AEE, no ensino regular, pode representar um grande auxílio para que a inclusão se efetive, oferecendo interlocução necessária e direta entre o ensino especializado e o ensino regular. Porém, se essa demanda retorna para a educação especial, parece-nos que teremos um retrocesso no que diz respeito à história da educação especial e da educação inclusiva e da possibilidade dessas pessoas serem incluídas na escola comum.

Avaliamos que esse procedimento é passível de cautela e discussões, questionamos se essa população será novamente isolada, reclusa em grupos homogêneos recebendo, muitas vezes, um atendimento numa concepção médico-pedagógica? Outra questão, isso não significaria como dissemos anteriormente um retorno à história? E a educação inclusiva, ou seja, a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, no ensino regular tão almejada, como ficaria? Qual seria, então, a função do AEE nestas instituições? Como seria a relação entre escola especial e ensino regular em termos de comunicação, concepções, flexibilização curricular e atuação pedagógica? São muitas as indagações suscitadas a partir da leitura e reflexão deste documento, sabemos que nem todas as pessoas com deficiência necessitam do AEE, mas, com o oferecimento do FUNDEB para os diversos locais de ensino, como irá se configurar essa ampliação? Diante disto, entendemos que precisamos de maiores reflexões sobre os parâmetros da inclusão, discutindo-os de forma ampla e incisiva em conjunto, poderes públicos, comunidade, pesquisadores, docentes e representantes dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, familiares e das instituições de educação especial.

Nossas indagações não possuem a perspectiva de nos colocarmos a favor ou contra a escola especial, mas de problematizar as discussões apresentadas acima e demarcar a preocupação de como se daria esse atendimento na prática, haja vista o empenho no decorrer da legislação, para que as escolas comuns realizem a acessibilidade necessária na atuação diante da educação inclusiva. A escola especializada possui todo equipamento necessário para o atendimento de um grupo que possui muitas dificuldades de inserção na escola comum, devido à acuidade de alguns casos, em que se apresentam inúmeros obstáculos à inclusão educacional na rede regular, sejam pelas características biológicas, físicas e estruturais, que, avaliadas pela equipe de educadores das duas instituições (escola comum e especial), impeçam o sujeito de inserir-se neste ambiente. Assim, receberá atendimento somente na escola especial.

Acreditamos que não se trata de acirrar uma disputa entre as duas instituições, mas considerar que, de acordo com as especificidades regionais, as adequações são necessárias em consonância ao contexto, pautadas no estudo crítico das políticas públicas. Os profissionais da educação especial têm muito a contribuir na formação de educadores para o AEE, nas diversas especialidades, pela sua formação e experiência na área, e, neste sentido podem auxiliar a escola regular na inclusão e acessibilidade desse aluno. Assim, as duas instituições devem ser reorganizadas para atender às novas demandas e trabalhar em conjunto no estudo de cada caso, na viabilização da igualdade de oportunidades, na inclusão educacional e social desta população.

CAPÍTULO V – DIMENSÕES CONCEITUAIS E ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DO AEE

Pois uma das mais importantes questões de nosso tempo é justamente: onde termina o humano e onde começa a máquina? Ou, dada a ubiquidade das máquinas, a ordem não seria a inversa? Onde termina a máquina e onde começa o humano? Ou ainda, dada a geral promiscuidade entre o humano e a máquina, não seria o caso de considerar ambas as perguntas simplesmente sem sentido? Mais do que a metáfora, é a realidade do ciborgue, sua inegável presença em nosso meio, (nosso?), que põe em xeque a ontologia do humano. Ironicamente a existência do ciborgue não nos intima a perguntar sobre a natureza das máquinas, mas muito mais perigosamente, sobre a natureza do humano: quem somos nós?
(SILVA, 2000, p. 56).

1 AEE: da inclusão à dissimulação da exclusão

A palavra de ordem "inclusão", como acompanhamos nos documentos oficiais, no discurso político e no cotidiano escolar, não se opõe ao seu contrário, a exclusão. Mas como acontece esse movimento inclusão/exclusão? Como a atitude de incluir pode também significar excluir?

Patto (2008) discute que a inclusão aparece num momento do capitalismo em que grande número de pessoas ficou de fora do quadro da população ativamente produtiva, considerada economicamente potente para o trabalho formal. A cobrança pela qualificação foi um dos fatores que excluiu uma parcela de pessoas, tornando-as mão de obra excedente, levando a mudanças na seleção de pessoal, solicitando, por exemplo, escolaridade incompatível para exercer determinadas funções e salários muito baixos. Essa realidade, segundo a autora, é contraditória com os pedidos e as manifestações de toda ordem (legislação, grupos empresariais, organizações não governamentais etc.) pela inclusão, enquanto que essa grande massa é excluída e, consequentemente, sendo-lhe atribuídos estereótipos, preconceitos e a responsabilidade de ficarem à margem da sociedade considerada ativa.

Do ponto de vista sociológico, Martins (1997) enfatiza que a exclusão não existe, é inerente ao capitalismo, ele inclui e exclui ao mesmo tempo, esse movimento é contínuo. Nas palavras do autor:

> O capitalismo, na verdade, desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista, essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, *exclui, para incluir*, incluir de outro modo,

> segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 1997, p. 32).

O autor questiona que só agora percebemos a exclusão porque, antes, quando ela acontecia, logo a inclusão aparecia. Os camponeses, quando expulsos do campo, rapidamente eram absorvidos pelas indústrias. Nos últimos tempos, porém, o trabalhador encontra-se, por longo período, desempregado, e os modos de inclusão têm-se mostrado degradantes e em condições sub-humanas de vida. Como exemplifica Martins (1997), os camponeses expulsos da terra, e/ou deixando este lugar por não conseguirem sobreviver dela, estão sendo absorvidos como escravos, trabalhando pela troca da comida e/ou menos que isso; as garotas nordestinas que se prostituem para ganharem a vida e que não estão excluídas, mas, sim, incluídas como prostitutas, e jovens que buscam o primeiro emprego como traficantes. Esse modo de incluir a população excluída mostra que

> [...] a sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrante, que tem pouca chance de ser de fato reincluida nos padrões atuais do desenvolvimento econômico. Em outras palavras, *o período da passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório*[68] (MARTINS, 1997, p. 33).

Acontece também outro fato, tal reinclusão ocorre no plano econômico, ou seja, a pessoa consegue ganhar algo para sua sobrevivência, mas isso não acontece no plano social. Essa inclusão não é considerada "normal" são integradas economicamente, mas desintegradas moral e socialmente. Como acontece nas favelas e lugares invadidos, as pessoas estão reincluídas economicamente de modo precário e formam um grupo à margem. Martins (1997) descreve que a nossa sociedade está se transformando em uma sociedade dupla, todos inseridos, mas de forma desigual. "Além disso, têm direitos reconhecidos, têm lugar assegurado no sistema de relações econômicas, sociais e políticas" (p. 36). Mas esse grupo vive em condições sub-humanas, no trabalho precário, mesmo com dinheiro para sobreviver, estão à parte. Patto (2008, p. 31) salienta que a pobreza não é mais a provação econômica, há outra privação que é a moral. Por influência da mídia, esse grupo é considerado "[...] bandido, marginal, tornando-os objeto da barbárie da polícia, de grupos de extermínio e abarrotam moradias sub-humanas, presídios e cemitérios".

A solução do Estado neoliberal é depositar na sociedade civil a responsabilidade de resolver os problemas sociais, a inclusão marginal é a saída das classes dominantes para a

[68] Grifo do autor.

problemática da exclusão. É preciso se ater, como adverte Martins (1997), às formas pobres, indignas e injustas de inclusão.

> As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável, marginal. Não são propriamente políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas no processo econômico, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E também ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. Esse é um meio que claramente atenua a conflitividade social, de classe, politicamente perigosa para as classes dominantes (MARTINS, 1997, p. 18-19).

E as políticas de inclusão escolar, como se inserem no contexto político-social apresentado acima? Patto (2008) traz essa reflexão e nos mostra como estas têm-se pautado no contexto histórico e social. Segundo a autora, após a ditadura, a pedagogia moderna e a psicologia alicerçaram o seu discurso na normalidade para justificar a desigualdade social. O ensino tinha como base o taylorismo, as máquinas de ensino para ajustar as necessidades produtivas, o aumento de especialistas na escola para curar, medicar os tidos "doentes" ou "anormais" e segmentar o trabalho pedagógico. O educador era formado para ser um técnico que deveria se adequar às normas e atender a uma estrutura de hierarquia na escola.

Contudo, com o alargamento da população sobrante no mercado de trabalho, a escola não mais exercia a função de preparar a mão de obra para o trabalho e, aliados a dívidas internacionais, os países capitalistas devedores precisavam conter despesas e dessa forma, baratear o ensino público. Assim, surgem projetos para diminuir a reprovação, para acelerar o ensino e o abatimento no salário dos profissionais da educação. Questões como formação docente e salários dignos não são importantes. "Ao contrário, aprofundou-se o fosso entre escolas para ricos e para pobres. Foi assim que chegamos ao desmantelamento do ensino público, de resultados trágicos do ponto de vista do direito universal à educação escolar" (PATTO, 2008, p. 36).

Angelucci (2006) argumenta que, dentro de um ideário liberal, as pessoas são instigadas a qualificar-se profissionalmente e a escola propiciará esta ascensão, sendo que os mais aptos terão grandes oportunidades, e os demais, caracterizados como incompetentes, estão condenados à exclusão, mas, desde que tenham competência, poderão adentrar-se no mercado de trabalho. As políticas públicas inseriram milhares de crianças e jovens nas escolas, promovidas por meio de programas de aceleração, fazendo com que terminem a escola básica o mais rápido possível, sem a preocupação com o ensino e o aprendizado. Como retrata Bourdieu (1996, p. 34), são os "excluídos no interior". O discurso do mérito pessoal é

forte, na qual está presente a prerrogativa de acesso igualitário e a culpabilização da pessoa pelo seu sucesso ou fracasso. Neste sentido, o sujeito é responsabilizado pela sua exclusão social, educacional e o Estado

> [...] faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultual do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, 'internalizada' (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite externalizar a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos (FREITAS, 2007, p. 964).

O liberalismo vigora o acesso igualitário e busca o combate à reprovação, mas esse fator não se relaciona com a aprendizagem e com a melhoria do ensino. A desigualdade socioeconômica, transbordada na instituição escolar, constitui-se num sistema "[...] para atender às classes mais bem posicionadas socialmente, o que será, é claro, atribuído ao mérito pessoal dos alunos e aos profissionais da escola" (FREITAS, 2007, p. 969). O sistema de ensino aparenta o acolhimento a todos, mas como salienta Bourdieu (2010) reflete um mecanismo do capital cultural no qual se considera uma cultura que prevalece reservada a alguns e, ao mesmo tempo, aparenta ser democrática.

São inúmeras as contradições, como podemos verificar, a legislação retrata em seus documentos, a importância da escola flexibilizar o currículo, a consideração pela diversidade, pela organização de projetos diferenciados para atender as diferenças, mas, concomitantemente, o mercado impõe a competição, diminui espaços de discussões coletivas e elimina postos de trabalho.

Freitas (2007) ressalta que as novas formas de exclusão no interior das escolas fazem com que o grupo dos excluídos ali permaneça e se submeta a uma avaliação diferenciada, informal, organizada pela escola para que estes sejam aprovados e, nas avaliações do Ministério da Educação, entrem na média de desempenho global em conjunto com os demais. "Mesmo quando o IDEB[69] é por escola, grande quantidade de alunos procedentes das camadas populares que 'habitam' a sala de aula, de forma aparentemente democrática, mas sem que signifique, de fato, acesso a conteúdos e habilidades" (FREITAS, 2007, p. 974).

[69] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2007, em uma escala de zero a dez, e é produto da aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. Maiores informações sobre estas avaliações no site <http://portalideb.inep.gov.br>. O que se questiona é se a aprovação escolar, por exemplo, destacada como um dos critérios, significa a qualidade de aquisição de conhecimentos.

Patto (2008) acrescenta que o ensino atual nem mesmo tem-se preocupado em ensinar a ler e escrever. Está atribulado em retirar crianças das ruas, em depositá-las neste lugar e lhes oferecer um certificado. As polícias estão dentro das escolas, escoltam crianças e educadores para apaziguar conflitos. "Ensinar não é mais a meta: os alunos rapidamente percebem a regra perversa do jogo e agora só querem o diploma, presas do mito da empregabilidade pela escolarização" (p. 32). Consequência disso são professores desvalorizados, desmotivados, e alunos também nas mesmas condições. O discurso ideológico, promulgado pela mídia, traduz a escola de todos, o que é creditado pelos próprios educadores e pelas famílias. Patto (2008, p. 38) assim retrata essa realidade:

> Além de local de detenção sutil, a escola pública fundamental e média tem se tornado palco de programas empresariais de inclusão, com frequência ocupadas por cursos de panificação, confeitaria, costura, capoeira, dança, artesanato, esportes e outras modalidades de inclusão escolar marginal, muitas vezes, conduzidas por leigos voluntários, na verdade, trabalhadores explorados eufemisticamente chamados "amigos da escola". É o retorno explícito da divisão do trabalho social em braçal e intelectual. As escolas foram incorporadas ao grande espetáculo midiático da inclusão social, de nítido caráter assistencialista, orientado pela tradução de direitos em favor dos poderosos, engodo de longa data na sociedade brasileira.

Essa estruturação do Estado é denominada, por Bourdieu (1996), de campo simbólico e exerce uma violência simbólica delineada por suas ações. Ele se impõe na objetividade (estrutura cognitiva) e também na subjetividade (estruturas mentais), e apresenta-se como atitudes naturais e o discurso é de impor a ordem social. O autor considera que o Estado modela as estruturas mentais e estabelece princípios de visão e divisão comuns. Nas palavras de Bourdieu (1996, p. 118):

> A ordem simbólica apoia-se sobre a imposição, ao conjunto dos agentes, de estruturas cognitivas que devem parte de sua consistência e de sua resistência ao fato de serem, pelo menos na aparência, coerentes e sistemáticas e estarem objetivamente em consonância com as estruturas objetivas do mundo social.

A violência simbólica mostra-se pela transfiguração da relação de superioridade e de submissão em manifestações de afeto e reconhecimento, "[...] sentimento duradouro em relação ao autor do ato generoso, que pode chegar à afeição, ao amor" (BOURDIEU, 1996, p. 170). Refere-se a uma "força mágica" que atende às expectativas coletivas e exerce influência determinante.

Bourdieu (1998) descreve a escola como conservadora e desigual, na qual há eliminação contínua de crianças desfavorecidas. Essa instituição mascara uma igualdade formal, instituindo projetos de inclusão, ao mesmo tempo em que se mostra indiferente às

desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida. Há escolas para pobres e escolas para ricos e aplicam-se a estes grupos "pedagogias" diferenciadas.

Veiga-Neto (2011) retrata que, na Modernidade, a lógica do neoliberalismo tem-se pautado nas condições econômicas de pertencimento dos grupos avaliados pela sua capacidade de consumir, evidenciando o poder financeiro, sua competência profissional e o lugar em que as pessoas se inserem nos grupos sociais. A norma constitui-se estratégia para os grupos dominantes, e as políticas sociais surgem para tratar os anormais incluindo-os. A diferença é considerada como algo que impede a composição da ordem e vem para desestabilizar a estrutura homogeneizadora que idealiza, subjuga e desconsidera, por exemplo, as inúmeras identidades culturais.

> A diferença, entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refugio eterno de uma prometida maioridade (VEIGA-NETO, 2011, p. 108).

É nesse contexto que as políticas de inclusão esbarram na resistência de muitos educadores com concepções tradicionais e conservadoras. A separação de classes por nível cognitivo e aptidões, ao longo do tempo, divide as pessoas, sendo muito difícil trabalhar na lógica da inclusão, porque significaria misturar os normais com os anormais, o que presume desconstruir essa estrutura, reconfigurar a organização da escola, de seu currículo e da didática. É como se a separação fosse a ordem natural os anormais de um lado e os normais de outro. Esta é a configuração conveniente, entendida como discurso e prática da nossa sociedade, representação do poder e da modernidade.

Como fica a inclusão nesse contexto? Para Veiga-Neto (2011), ela ocorre no seguinte movimento: quando é detectada a diferença, há um estranhamento, como se o outro fosse o estranho e, nessa relação de poder, a comparação leva a crer que o anormal deve ser emoldurado dentro da normalidade. Em resumo, o autor retrata o seguinte desencadeamento, "[...] aproximação > conhecimento > estranhamento, ou seja, inclusão > saber > exclusão" (p. 113). Apesar da tentativa de enquadrá-los, há uma distância segura para que eles não sejam incorporados e permaneçam como um grupo distante, abrigado pela norma, mas reconhecidos como o outro, que é diferente, o que garante as "identidades fixas, centradas, homogêneas" (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2011, p. 121).

Skliar (2003) argumenta que a exclusão é posta no sujeito, refere-se a uma carência dele, e, portanto, é de sua responsabilidade a sua condição. "Trata-se de um indivíduo que não tem, não possui, não dispõe dos atributos para deixar de ser o que é" (p. 88). E afinal, quem

são os excluídos? São, tradicionalmente, os pobres, os negros, as pessoas com deficiência, os marginais, os homossexuais, as prostitutas etc. Eles representam "[...] os excluídos da abstração, da interatividade homem-máquina, da velocidade de resposta à informação, da flexibilidade para mudar de lugares de trabalho" (p. 89).

A exclusão é sempre do outro, de sua anormalidade e, aos poucos, ela se naturaliza, tornando-se um dado inquestionável. Mas é preciso compreender que esse é um discurso construído, a norma é inserida num processo cultural, no qual se instituem as relações sociais, culturais e políticas. Esse mecanismo não foi produzido pelo sujeito excluído, mas foi naturalizado pelos mecanismos da cultura e do poder. De acordo com Skliar (2003), o binômio exclusão/inclusão justifica que podem existir pessoas nestes dois lugares, os que estão de fora, *o outro*, o excluído e aqueles que estão dentro, que é o *eu*[70] mesmo, o incluído. Como explica o autor:

> Além disso, o fora, a exterioridade e o outro excluído parecem ser enquadrados e submetidos a uma espacialidade cuja essência é a de um mundo físico, de um mundo do natural, do biológico, dos subúrbios, do que se encontra em um estado natural ou primitivo, o corpo; ao contrário, o dentro, a interioridade, o outro incluído respondem a uma lógica da espacialidade oposta: o mundo psíquico, o cultural, o humano, a cidade, o comunitário, a mente etc (SKLIAR, 2003, p. 92).

A inclusão não substitui a exclusão, ela busca o disciplinamento, a ordem e o controle que são determinados pela norma. A deficiência é o desvio da norma, corresponde ao corpo desajustado ou corpo diferente: "[...] o outro deficiente foi inventado em termos de uma alteridade maléfica, de uma negativização de seu corpo, de uma robotização de sua mente" (SKLIAR, 2003, p. 168). Se o normal é o ideal imbuído de características positivas, o anormal é o contrário, é o que deve se distanciar. Esta polaridade (normal/anormal) destaca a concepção de que uma não pode sobreviver sem a outra. Esse processo surge do poder de subjugação de um pelo outro, ou seja, a norma estabelece critérios de identidade do que é o desejável, o único caminho possível, "[...] e é por isso que a norma é a supressão das identidades refratárias, incômodas, inonimáveis, irredutíveis, misteriosas". E a identidade das pessoas com deficiência "[...] acaba por ser identidade deficiente, identidade faltante, patológica, negativa, não identidade" (SKLIAR, 2003, p. 188).

Essa reflexão precisa adentrar-se na escola e trazer à tona as questões de cunho ideológico, que fazem as pessoas acreditarem que estão indo para um caminho quando, na realidade, vão para outro. A organização do trabalho, na instituição escolar, não favorece a

[70] Grifo nosso. Para destacar que o outro, o excluído, está sempre de fora quando comparado a mim, ao meu eu.

democratização de ideias, a circulação de informações, a troca e a produção de saberes. A seletividade escolar, a busca incessante pela homogeneização, a valorização do quantitativo nas avaliações institucionais criadas por uma política de Estado, que resulta em programas de aceleração, ciclos, educação de jovens e adultos, programas de recuperação entre outros, que, na realidade, ocultam a exclusão de pessoas desacreditadas, relegadas a esses programas sem, muitas vezes, a obtenção de êxito. O que nos faz pensar que esse é um jogo de faz de conta, que reforça a desigualdade social, sendo que a responsabilidade, a nosso ver, bilateral, insere-se no âmbito das políticas públicas e, também, da escola.

Nessa perspectiva, o AEE pode ser considerado como uma política social para a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Consideramos que possui uma função ideológica que o sustenta, como a inclusão desta população no ensino regular, a humanização de atendimento, o cumprimento da legislação, como se o Estado fosse muito bom, preocupado com a situação destas pessoas. Porém sabemos que a presença do AEE na escola não garante a inclusão, e pode significar a exclusão dessas pessoas no âmbito escolar, configurar-se como um ensino à parte, desvinculado das relações intraescolares e do processo de escolarização da sala comum.

O AEE auxilia na inclusão, é um grande norteador tanto para os educadores quanto para os estudantes, mas estes são alunos da escola e não somente do AEE e, assim, a instituição precisa buscar ações e práticas que adotem a diferença como ponto de partida, ou seja, livrar-se de concepções que universalizam o ensino, normalizam e o homogeneizam. As práticas de exclusão são pautadas em algumas políticas e organização institucional, em que, adverte Dorziat (2008, p. 29):

> Existe uma pseudo-isenção em marcha em todos os procedimentos educacionais, que ora estão centrados no sistema escolar (burocratização dos mecanismos de avaliação, divisão de recursos etc.), ora no aluno (ratificação de uma lógica universal de formas de ser e apreender os conhecimentos), ora no conhecimento (disseminação da ideias de que os conhecimentos são neutros e imparciais). Isso tem contribuído para a produção de estereótipos e tem levado a uma variedade de insatisfeitos em busca de se adaptarem, em contradição, muitas vezes, com suas peculiaridades.

O discurso perverso da inclusão escamoteia a exclusão presente nas escolas dos grupos excluídos[71], que apresenta a ideia de que a participação destes do processo de escolarização, por si só, lhes garante um lugar no mercado de trabalho. Aliado a esta concepção, o sujeito torna-se responsável por frequentar a escola, dedicar-se, estar apto para a obtenção de mérito

[71] Os grupos excluídos envolvem as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, público do AEE.

e de posição social e econômica. O sistema capitalista objetiva capturar o maior número de consumidores, e a este grupo as condições de emprego são reduzidas, garantindo o mínimo para o seu sustento. Como retrata Silva (2012, p. 20):

> Destarte, a estes é permito assumir o papel de consumidores, que, aliás, são resultantes de um conjunto de ações e agenciamentos subjetivantes, que, ao produzir e controlar seus desejos, determina suas demandas e inserções no mercado. Desta forma, entende-se que o sistema inclui para excluir, posteriormente, sem garantir as condições primárias de escolarização.

Consideramos que é necessário pensar em ações nas quais o processo educacional torne-se menos excludente e a população do AEE esteja inserida na inclusão educacional, uma vez que todos são reconhecidos nas suas mais variadas características, sejam as linguísticas, as sociais, as culturais, as cognitivas, as físicas, de gênero, etnia etc., e as práticas educativas tornem-se acessíveis, as potencialidades reconhecidas e o conhecimento disponibilizado a todos. Para isso, a acessibilidade não é somente a metodológica, arquitetônica ou instrumental, mas, sim, a atitudinal e conceitual, haja vista que o preconceito, o estigma e o estereótipo estão muito presentes, arraigados em algumas instituições que engessam formas de propagar o saber.

2 A diferença, a diversidade e o outro

O termo diversidade, encontrado numa amplitude de escritos sobre a inclusão, tem sido discutido por vários autores (SACRISTÁN, 2002; CARVALHO, 2005; SILVA, 2009; VEIGA-NETO, 2011; SKLIAR, 2003; 2011) como um termo que sofre alguns perigos na semântica, quando quer retratar o atendimento às diferenças. Estes riscos pressupõem que, ao discursarmos e reafirmarmos que estamos oferecendo espaço para a diversidade, compreendemos que se trata de considerar todos de forma igual e assim, as pessoas são universalmente colocadas num grupo de direitos iguais e fica subentendido, pelo campo político daqueles que detêm o poder, que a sociedade é democrática e justa.

Silva (2009) enfatiza que o discurso da diversidade mascara a diferença, porque define uma atuação para um ideal comum, em favor de todas as pessoas e, neste sentido, não leva em conta que as diferenças são reais, inerentes e precisam ser consideradas, sejam elas de etnia, idade, gênero, cultura e orientação sexual. Neste discurso perverso, aqueles que não se enquadram nessa universalidade são avaliados como um grupo de minorias que, ao se colocarem nas lutas sociais, são julgados como aqueles grupos que não querem se inserir, porque vão na contramão da maioria, o grupo que quer e se interessa pelo bem comum e,

nessa posição, há um ideal de humanidade única, universal. Assim, "[...] no campo social e político, há uma jogada sofisticada e sutil que inverte as relações, jogando uns contra os outros, sendo que os interesses principais do jogo são mantidos: a exploração e dominação do grupo majoritários sobre os demais" (SILVA, 2009, p. 70).

A política pública educacional, ao assumir o discurso da diversidade, em vez de utilizar o termo diferença, compactua com um grupo dominante que desconsidera as especificidades e necessidades das pessoas, desvalorizando-as. Silva (2009) esclarece que, ao elaborar projetos para os grupos considerados minorias: índios, pessoas com deficiência, homossexuais etc. os grupos majoritários é que pensam, elaboram, ditam normas para o outro, que não participa, não propõe, não é consultado. Nas palavras da autora, "são os brancos que falam sobre os negros e indígenas. São os considerados 'normais' que falam e pensam a deficiência, pois aos que a vivem não lhes são oferecidos espaços reais para falar e pensar" (SILVA, 2009, p. 72). Isto é, as regras são definidas pelo grupo dominante. Nesta perspectiva, quando a palavra diversidade é posta, destituem-se os conflitos e movimentos sociais, despolitizam-se as minorias, desarmam-se as tensões e faz-se calar uma minoria que deveria lutar pela igualdade de condições, de permanência na vida social e de consideração às diferenças.

Compreendemos que, quando nos propormos a pensar na terminologia diferença, não há equivalência com o raciocínio de oposição: diferente e não diferente, normal e anormal, o são do não são. A diferença entendida aqui diverge do ponto de vista de que a deficiência é considerada doença que deve ser tratada para ser curada. O raciocínio parte do pressuposto de que a diferença é real, constitutiva do ser humano, não é algo negativo que impede o sujeito de se posicionar, de compartilhar e vivenciar experiências, é compreender que

> [...] não se trata de corrigi-la, nem encobri-la, mas descobrir formas de trabalhar com a mesma, com naturalidade e compreensão. Sem provocar o sofrimento, a exclusão, a partir de uma suposta limitação, mas em perceber a beleza existente em cada uma de suas manifestações presentes nas pessoas (SILVA, 2009, p. 65).

No campo educacional, a diferença aparece, muitas vezes, como impeditivo, como algo ruim, e mesmo com todo o discurso da inclusão, essa posição se mantém e o rótulo das pessoas em categorizações é uma prática cotidiana. Acreditamos que a diferença precisa ser vista de outra maneira, encarada como condição de cada pessoa, única e complexa, inserida numa rede de relações, de cultura, sob a égide inscrita em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e ideológicos, que, muitas vezes, levam a manter e produzir estigmas que demarcam a diferença em grupos marginalizados como, o deficiente, o desempregado, o

desestruturado, o doente mental, entre outros. Estes rótulos são permeados de preconceitos, que se configuram em barreiras atitudinais, como se fosse criada uma proteção entre as pessoas na qual há um pré-julgamento desfavorável de uma pessoa em relação a outra, cujas crenças e concepções envolvem um saber alocado num ideal de sujeito. Aliado a isto, há um desconhecimento sobre o outro, atribuindo-lhe incapacidades e limitações pré-julgadas como intransponíveis, o que classificaria estas pessoas como inaptas ao aprendizado e desenvolvimento.

Carvalho (2005) observa que o fato de comparar o "eu" com o "outro" faz com que, numa dimensão de alteridade[72], a deficiência pode ser analisada como a do outro e reafirma o quanto o eu é normal e os outros se apresentam como os anormais. Neste caso, diferença fica situada em oposição ao tipo ideal, classificada como atípica. Esse é o discurso presente. Mas, como romper com essa concepção instituída? É preciso olhar para a diferença como desafio, como a possibilidade de educadores romperem com pré-conceitos, que aprisionam todo ser humano de mostrar-se dentro de suas diferenças e suas potencialidades. Para isso, requer que a escola mobilize saberes e autorize a presença, permanência e aprendizado de todos, considerando a existência da diferença como algo real.

> A diferença é instigante, convida ao implicar-se, ao envolver-se e mover-se rumo a um novo devir. Por isso, incomoda e não passa despercebida e ignorada. É fonte provocativa, desafia o tempo todo a novas formas educativas, de concepção e organização social (SILVA, 2009, p. 62).

Dessa forma, o outro nos desafia, estabelece-se concretamente e, muitas vezes, a manifestação externa é julgada como um sujeito[73] incapacitado de exercer diversas funções, e suas capacidades e potencialidades acabam por reprimir-se pelo julgamento social ou, quando não trabalhadas, são ofuscadas, não apresentadas e, assim, o sujeito circunscrito à sua "doença" não lhe são oferecidas condições necessárias para que a diferença seja autorizada, e haja garantia ao acesso e direto à educação. Esta concepção se insere na visão médico-terapêutica, pela qual a pessoa é reconhecida pela sua deficiência e classificada num conjunto de implicações, características de todas as pessoas que possuem a mesma deficiência.

Veiga-Neto (2011) discute que a Modernidade e a lógica do neoliberalismo buscam demarcar a ordem e, assim, a classificação dos desvios, das deficiências e da possibilidade de consumir. E a diferença é

---

[72] Alteridade compreendida como o movimento de se colocar no lugar do outro, sendo que a existência individual está interligada ao contato com o outro (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 122).

[73] Sujeito é empregado, neste tópico, pela compreensão de que é uma pessoa ativa, aquele que se pronuncia e realiza a ação (SILVA, 2012).

> [...] entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida moralidade (VEIGA-NETO, 2011, p. 108).

Normal e anormal são interdependentes, na medida em que o primeiro depende do segundo para se reafirmar e se satisfazer como superior, singular e o anormal do normal, para poder sobreviver e sentir-se incluso, seguro. A inclusão envolve um processo que procura ordenar, pois, ao se detectar a diferença, deve-se estabelecer um saber, ou seja, o que fazer com esse outro considerado um estranho, anormal e que, nas políticas de inclusão, é colocado num patamar em que haja possibilidades de capturar, mas que permaneça distante e subjugado, fixando-o pela ordem, pela maioria. "Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal a norma faz desse anormal mais um caso seu. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma" (VEIGA-NETO, 2011, p. 115).

É preciso atentar para o fato de que as condições de pertencimento à normalidade são construídas socialmente e não são algo natural, como buscam retratar os discursos "igualdade para todos" ou "direito de todos". Como se a pessoa com deficiência, por exemplo, estivesse num campo de desigualdade e precisasse enquadrar-se ou corrigir-se e, neste sentido, a norma exclui. O uso do termo diversidade apaga as marcas das diferenças sociais, culturais que demarcam cada grupo, impossibilitando o reconhecimento de sua condição, de sua procedência e de seu funcionamento.

Para Duschatzky e Skliar (2011), as normas e regras delineadas pela modernidade buscam controlar a alteridade, e o outro é considerado fonte desreguladora, no ponto de vista da perversa relação incluir/excluir, que procura "[...] assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas e estáveis". A alteridade é controlada à medida que há o domínio, aqueles que vão definir quem são os outros e como eles são, o que eles representam e como se apresentam. As diferenças culturais "[...] costumam ser mais bem explicadas em termos de traços fixos, estáticos, essenciais e essencializados, considerados como constitutivos da natureza humana" (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 121-122).

Nesse contexto, a Modernidade constitui-se por uma lógica binária, eu e o outro, sendo que o primeiro possui o privilégio de estar enquadrado na norma positiva. O segundo, o outro, "[...] não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa" (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 123). O negativo refere-se, muitas vezes, à pessoa com deficiência, doente mental, indígena, negro, homossexual etc.

Esses estereótipos demarcam um controle social e deturpam a compreensão da alteridade, isto é, no outro, estão as "imperfeições", a dificuldade para aprender é do aluno, o

problema da droga está no usuário, a exclusão no excluído. Mas precisamos deste outro, nas palavras de Duschatzky e Skliar (2011):

> Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mediocridade etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 124).

Para Baumam (1999), a classificação, característica da Modernidade, na qual a organização implica a manutenção da ordem, da domesticação e pretende, numa lógica ambígua, assimilar as diferenças, haja vista que, neste processo, acentua a desigualdade e a exclusão. Ao ordenar, incluímos os sujeitos em classes iguais e, na mesma proporção, excluímos os outros. Isto pode ser observado nas estratégias de alguns programas para atender os negros, as pessoas com deficiência, nas quais os grupos são organizados, incluídos e ordenados com a justificativa da inclusão e da valorização da diversidade. Segundo Klein e Lunardi (2011, p. 19):

> [...] há um convencimento da operacionalidade dessas práticas através do envolvimento de diferentes especialistas que têm a responsabilidade de promover articulação e formatação conceitual dos programas, estabelecendo as adaptações ou conformações necessárias para o atendimento destes grupos.

Dentro do discurso da diversidade, os grupos são nomeados, como as pessoas com deficiência são os diversos, os estranhos e, assim, os que estão fora da norma e precisam da igualdade de oportunidades, o que é consenso nas políticas públicas. Porém, para que isto aconteça, a norma precisa permanecer intacta e, nessa direção, cabe a este grupo assumir a sua condição de diferente dos demais e, neste sentido, lhe é assegurado o direito de participar de alguns programas, o direito ao respeito, à tolerância, ao auxílio e compaixão.

O igualitarismo, expressão utilizada por Skliar (2003), é imbricado em uma pedagogia da diversidade, e o que se observa é uma ideia de "[...] uma igualdade ontológica, entre todos e qualquer humano, em que as diferenças acabam essencializando-se na busca de um denominador comum: somos todos diferentes, somos todos iguais" (KLEIN; LUNARDI, 2011, p. 26). As diferenças são diluídas no discurso da diversidade, da inclusão da diversidade na escola, sendo que, como direito, todos podem frequentar a escola, participar de alguns projetos e atendimentos, ou seja, estão incluídos, mas de que forma isto acontece? Quais são os discursos, as práticas, as concepções dos profissionais?

Na educação especial e/ou no AEE, temos o risco da classificação, que perpassa pelo diagnóstico que atribui ao conjunto de grupos diferenciais, como se todos possuíssem formas engessadas de se comportar, vestir, comer, aprender e se desenvolver. O ser diferente, este sujeito, passa a ser o excepcional, o estranho, o anormal e a proposta pode se atrelar a torná-lo o mais próximo possível dos outros, os iguais. Decorrente disto, temos a patologização presente no contexto escolar, sendo que algumas questões que poderiam ser estruturadas por meio de atitudes e projetos diferenciados, no cotidiano escolar, passam a ser vistas como distúrbios e problemas de outra ordem que necessitariam de atendimentos específicos e terapêuticos. Este é um grande risco provocado pela ideia da diversidade, é o não reconhecimento da diferença como constituinte e inerente à própria existência do ser humano. Assim, a diversidade é tomada pela idealização, pela comparação e da tentativa de aniquilar as diferenças, desconsiderando as condições concretas de vida, as experiências culturais e as especificidades de desenvolvimento físico e psíquico.

Skliar (2003) assinala que a questão da deficiência, que, por muito tempo, foi pensada como essencialmente no seu aspecto biológico, é um erro, pois são os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que norteiam a forma pela qual são estruturados os corpos, as mentes, a linguagem e a sexualidade destes outros. Para o autor, a deficiência não é um tema biológico, mas se relaciona à noção de normalidade que norteou a história das pessoas com deficiência. Neste sentido:

> A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade da alteridade deficiente, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes, em sua linguagem etc. (SKLIAR, 2003, p. 159).

Nesse contexto, o que fazemos com esse outro que nomeamos como diverso, algo que está fora de nós? Skliar (2003; 2010) discute que tolerância é uma palavra de ordem na modernidade. O discurso da tolerância rege a vida social e torna-se uma necessidade, que significa "[...] tolerar o outro, tolerar o que é do outro, tolerar a diversidade, tolerar a diferença; fazer da tolerância um princípio indesculpável, uma fonte de conhecimento, um lugar de comunicação" (SKLIAR, 2003, p. 131).

O autor pontua que essa palavra possui uma conotação que busca abrandar e apaziguar os conflitos e, ao mesmo tempo, retira dos educadores, do Estado e das políticas públicas a responsabilidade pelo outro. Tolerar também significa ser indiferente, mascara as

desigualdades, pois toleramos o que nos perturba. Nesta lógica, não há questionamentos, todos se calam, e, assim, permeia o igualitarismo, uma única forma de ser e de estar como parâmetro, norma a seguir. Como salienta Skliar (2003), há um diferencialismo igualitarista[74], ou seja, as culturas são organizações homogêneas de crenças e estilos de vida, assim como as pessoas com deficiência, que se comportam da mesma maneira, a mulher latina, que possui o mesmo estilo, os negros que vivem sua negritude da mesma forma, os mulçumanos que vivem do mesmo modo etc.

Rodrigues (2003) argumenta que a tolerância se apresenta como um símbolo produzido nos últimos séculos para legitimar a ordem social como a melhor ordem possível. Os novos mecanismos de poder buscam a padronização das subjetividades e culturas, nas quais se promovem práticas cooperantes entre os sujeitos. A tolerância reforça o individualismo proposto pelo liberalismo, isto quer dizer que tolerar significa não se comprometer com o outro, agir com interesse próprio, é deixar cada um agir por si próprio. O outro a ser tolerado constitui-se em alguém inferior e, neste contexto, respeitar é também deixar o outro no seu lugar, permite-se a diferença concomitante ao processo de universalização de saberes e identidades que servem como referência.

Nessa compreensão, tolerar o outro é apagar o seu passado, sua história, e despojar os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e isentar o Estado de sua responsabilidade de encarregar-se da realização dos direitos sociais. Na escola, a tolerância aparece como uma boa vontade em atender as pessoas, as minorias e, inseridos neste discurso, os educadores recebem seus alunos, não questionam as políticas públicas, as condições de ensino e aprendizagem da população atendida e os prejuízos sofridos por essas pessoas. A desigualdade passa a ser natural e, pela diferença, as pessoas possuem capacidades ou não de evolução e progressão e, assim, a culpabilidade de obterem ou não o êxito escolar, social e econômico é do sujeito.

[74] Skliar (2003) empregou a expressão diferencialismo igualitarista para discutir que nesse tipo de diferencialismo que busca a igualdade, são colocados em destaque os fragmentos, por exemplo, o corpo, a sexualidade, entre outros. “A partir dessa perspectiva, a diferença é considerada uma essência, que ignora e nega a situação histórica e cultural de sua construção” (SKLIAR, 2003, p. 135). Desta forma, o outro deixa de ser visto como elemento do diferencialismo e passa a ser um objeto de um igualitarismo, naturalizado, potencializando o discurso de que existe uma única forma de ser, as culturas são representadas como comunidades homogêneas de crenças e organizações.

3 AEE e o processo de escolarização

Como vimos nos tópicos anteriores, o problema da educação e da inclusão é mais complexo do que aparenta; estamos diante de um conservadorismo nas escolas que se interpõe às diferenças que são próprias das pessoas e perpassam pelas questões regionais, ao quantitativo de alunos a serem atendidos em detrimento da qualidade e, somando-se a isso, ao sistema de ensino fechado que se propõe a atender a poucos e, no caso das pessoas com deficiência, a situação é ainda mais grave. Nas palavras de Mantoan et al. (2006, p. 23):

> A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que, sem essas mudanças, não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

A legislação proclama a reconstrução da uma escola sob o enfoque da educação inclusiva, mas sabemos que ainda há muitas barreiras, como a resistência das instituições especializadas e também das escolas comuns, a formação do educador para o exercício da profissão com o olhar para práticas de inclusão, as políticas públicas que se mantêm num ideal distante da realidade da escola, e as concepções excludentes repletas de preconceito diante dos grupos marginalizados. Estes grupos foram, há muito tempo, excluídos e ainda permanecem deslocados do segmento considerado normal, padronizado por uma sociedade que visa a uma organização homogênea e subordinada.

Para resolver essa questão e atender às minorias excluídas, na década de 1970, surgia o princípio da normalização, que significava o direito dessas pessoas em usufruir recursos e serviços comuns às demais pessoas da sociedade e, com isso, institui-se o modelo de integração. Amplamente criticada, essa estrutura exigia que o sujeito estivesse em consonância com as reivindicações do ensino para conseguir acompanhar as atividades rotineiras. “Consequentemente, a maioria desses educandos continuava segregada em escolas ou classes especiais, por não apresentar condições de ingresso nas turmas regulares” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 22).

Nesse ínterim, emergia, em 1990, o discurso da educação inclusiva a partir das discussões e pela força de vários organismos, como a Organizações Unidas pela Educação (UNESCO) e outras organizações internacionais, sendo, atualmente, amparada pela legislação nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. A indicação da inclusão vai muito além

da integração, porque visa a mudanças para atender, efetivamente, a todos, como destacam Glat e Blanco (2007, p. 24):

> Na proposta atual, esses alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, *cabendo à escola a responsabilidade de se transformar,* principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades.

Assim, questionamos: que tipo de prática se faz necessária? Mantoan et al. (2006, p. 27) respondem que "[...] tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se organizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. Precisamos lutar por essas mudanças e por movimento que têm como fim virar essas escolas do avesso".

Para refletirmos sobre essas mudanças e a escolarização da população do AEE, é necessário adotarmos como base o conhecimento de teorias que possam contribuir nas concepções e práticas do trabalho no cotidiano escolar. Partimos do pressuposto de que o conhecimento é o alicerce das práticas e, sendo assim, fundamental no processo de formação. Deste modo, como já destacamos no capítulo anterior, reconhecemos que Vigotski trouxe contribuições educacionais imprescindíveis para a compreensão da aprendizagem, do desenvolvimento humano, bem como elaborações no campo da educação especial.

Esse autor soviético construiu seu trabalho influenciado pela atmosfera política, social, cultural e intelectual da Rússia na pós-revolução de 1917. Essa revolução teve como alicerce a luta de classes, de interesses antagônicos entre burguesia e proletariado e, segundo Facci e Souza (2011, p. 88), o contexto vivido pelo autor contribuiu para que organizasse uma teoria que atendesse ao psiquismo humano como histórico e buscou a construção de um novo homem, o homem socialista. As autoras salientam que:

> Para o psicólogo russo, o processo de implantação do regime socialista dependia da consciência coletiva do sujeito histórico, pois somente o desenvolvimento desse coletivo criaria condições fundamentais para que, no plano individual, a consciência dos homens deixasse de ser burguesa e se transformasse em comunista.

Vigotski aplicou o materialismo histórico-dialético à ciência da psicologia e se fundamentou nos princípios marxianos para construir sua teoria. Nessa perspectiva, o homem é considerado um ser social, histórico, e, assim, criticou a visão a-histórica que considera o fenômeno psicológico como puramente abstrato.

A abordagem histórico-cultural envolve as concepções materialista, dialética e histórica. A primeira se caracteriza pela realidade material, pelo conhecimento das leis; a segunda descreve que a contradição é soberana e sua superação é que provoca a

transformação da realidade; a histórica busca alcançar as duas anteriores, pois só é possível compreender a sociedade e a história buscando-se as leis (materialista) e o seu movimento, que está em constante transformação (dialética) e, assim, o homem tomado pela contradição é um ser ativo que age sobre sua realidade e constitui-se social e historicamente.

Nessa óptica, o fenômeno psicológico deve compreender o homem na sua integralidade, numa visão que contemple o movimento e as suas transformações, nas quais os elementos sociais e valores culturais façam parte de sua estruturação. Shuare (1990, p. 87) acentua a questão da historicidade nesta abordagem:

> 1º - o tempo humano é história, tanto individual como social, e a atividade produtiva (transformadora) dos homens é ponto central para compreender o desenvolvimento humano;
> 2º - a psique humana possui um desenvolvimento histórico e uma relação de dependência essencial dos fenômenos psíquicos com respeito à vida e à atividade social;
> 3º - a psique humana é mediatizada, e as funções psíquicas superiores são produto da própria interação mediatizada pelos objetos criados pelo homem.

Vigotski (2000) ressalta que o ser humano utiliza-se de uso de instrumentos, e a capacidade de criar novas formas de utilização são requisitos importantes para o desenvolvimento histórico dos homens e condições para o surgimento das funções psicológicas superiores. As funções psicológicas superiores são fruto de atividades mediatizadas, nas relações entre pessoas, que ampliam a intervenção dos homens sobre sua realidade. Para o autor, "[...] as funções psicológicas superiores criam-se no coletivo", ou seja, são construídas e permeadas pela composição social. Facci e Souza (2011) assinalam que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores,

> [...] são dependentes, portanto, do acesso que os alunos tiveram aos bens culturais. Para a formação destas funções, o ensino tem valor preponderante, pois é a aprendizagem dos conhecimentos científicos que provocará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A perspectiva histórico-cultural, nomeada por Vygotski (1997), reconhece os espaços de interação e a escola como propiciadores de desenvolvimento pessoal e de conhecimento escolar. Nas atividades partilhadas e na interlocução entre as dimensões histórica e cultural, torna-se possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Muda-se a ênfase de deficiência centrada nos aspectos biológicos e orgânicos para a ênfase nas relações sociais, na mediação do professor e num sistema de ensino mais adequado para atender às diferenças. A deficiência altera o campo de visão de um lugar estático para a possibilidade de intervenção educativa, quando pautada numa aprendizagem interativa, como

ressalta a abordagem de Vigotski, que "[...] permite conceber a escola como espaço privilegiado da nossa sociedade em prover na vida da criança e dos jovens experiências culturais significativas em atividades compartilhadas" (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 41).

Para Vigotskii (2001), desde muito pequena, a criança está em constante interação com os adultos, que vão incorporando-a em sua cultura, nos modos de agir que se acumulam historicamente. Inicialmente, as crianças se relacionam com o meio pelos processos naturais advindos de herança biológica, mas, pela mediação, suas ações e processos psicológicos complexos vão se formando. Estes processos só funcionam porque são mediados. Como salienta o autor,

> [...] os processos são interpsíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas, à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças [...] É através desta interiorização dos meios de operação de informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (VIGOTSKII, 2001, p. 27).

Essa interiorização foi denominada por Vigotski de *internalização,* que indica a reconstrução interna de uma operação externa. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. "Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no *interior* da criança (*intrapsicológica*)" (VYGOTSKY, 1998, p. 75). O sujeito, nesse processo, não o faz de forma passiva, como um mero reprodutor do meio, mas reconstrói a atividade externa, a transforma e a sintetiza. A respeito dessa concepção, Oliveira (1995) explica:

> É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo "tomasse posse" das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá "de fora para dentro". Isto é, primeiramente o individuo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos (OLIVEIRA, 1995, p. 39).

O sujeito se utiliza dos signos, organizando-os em estruturas cada vez mais complexas e elaboradas. Os instrumentos também são elementos que auxiliam o homem na transformação da natureza e no atendimento de suas necessidades. Como exemplo de instrumento, tem-se o machado, que objetiva o corte da madeira por meio da ação humana,

portanto, instrumentos são objetos que medeiam a relação entre o individuo e o mundo, são ferramentas que ajudam nos processos psicológicos como ações concretas, já os signos são caracterizados por Vigotski como instrumentos psicológicos.

A criação e a utilização dos signos para auxiliar na organização dos homens, como o uso da memória, a classificação, a informação etc., proporcionam a modificação da realidade, e tanto o instrumento quanto os signos são mediadores na atividade humana e sua utilização expande a estrutura e as funções psíquicas. "A utilização de mediadores amplia as possibilidades humanas de transformar a natureza e, consequentemente, transformar a própria consciência humana" (FACCI, 2004, p. 205). Os signos operam como mediadores na formação da consciência e a internalização propicia a reorganização psicológica, tendo como base a operação com os signos que pressupõe a incorporação da cultura ao sujeito.

A linguagem é atribuída, por Vigotski, como papel decisivo no desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Aborda pensamento e palavra como estruturas que se inter-relacionam, e, para ele, o pensamento passa a existir com o surgimento da linguagem. A criança pequena possui uma fala interior que é uma atividade intelectual interiorizada, é uma fala para si mesma, já com a evolução para a fala exterior, tem-se a tradução do pensamento em palavras. Assim, a linguagem funciona como meio de expressão e organização do pensamento, é mediadora no processo de internalização. Na interpretação de Freitas (1994):

> Ao mesmo tempo em que a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, ela tem também uma função social e comunicativa. Através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. É também, a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, que a criança constrói sua própria individualidade (FREITAS, 1994, p. 98).

A concepção histórico-cultural pretende conceituar de que forma se constrói o mundo subjetivo dos sujeitos a partir do mundo objetivo, que é histórica e socialmente determinado.

Nessa perspectiva, o funcionamento mental do sujeito é constituído pela cultura, por meio do social-interpsicológico; é uma operação que, inicialmente, representa uma atividade externa, que é reconstruída e começa a ocorrer internamente (VIGOTSKII, 2001, p. 64). A internalização de formas culturais tem como base as operações com signos, ocorre pela transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, o que leva à individuação, que é única, singular, porém socialmente engendrada.

Freitas (1994, p. 88) relata que Vigotski foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte de cada pessoa.

> Enfatizou a origem social da linguagem e do pensamento, compreendendo que o individual e o social devem ser concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um todo. Considera o desenvolvimento cognitivo como uma aquisição cultural, explicando a transformação dos processos psicológicos elementares em complexos, por meio de mudanças quantitativas e qualitativas na evolução histórica dos fenômenos. Para ele, as funções psicológicas superiores constituem-se em transformações internalizadas de padrões sociais de interação interpessoal (FREITAS, 1994, p. 88).

Vigotskii (2001, p. 57) defende que "[...] a cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem", isso quer dizer que a cultura é uma construção humana e tem como princípio a vida social e a atividade social. As funções psicológicos superiores estão no plano da cultura, é uma atividade de reconstrução da natureza pela atividade humana. Os instrumentos e símbolos (como os diferentes tipos de linguagem) são meios de produção da cultura e mediadores da ação humana, assim, como resume Pino (2005),

> [...] podemos afirmar que todas as produções humanas, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhes conferem o sentido do humano, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. Isso explica por que as "funções psicológicas" são funções culturais, como diz Vigotski, ou seja, funções constituídas por esses dois componentes (PINO, 1995, p. 67).

A atividade física do homem sobre a natureza utilizando a mediação de aparatos técnicos produz a materialidade que diz respeito ao produto e sua significação corresponde ao agregado simbólico. Por exemplo, ao trabalhar a madeira para construir uma mesa, temos que a mesa é a materialidade, o produto, e possui uma significação, que corresponde a sua funcionalidade. As instituições sociais possuem formas de organização que são materiais e traduzem uma significação que a cultura de cada sociedade lhe atribui. Pino (2005) descreve vários exemplos de produções culturais, como as produções artísticas, as tradições e o sistema de ideias (mitos, religião, filosofia, ciência, jurídico etc.).

A atividade humana individual, para Vigotski, só pode ser compreendida dentro de um contexto de relações sociais, pois ela não existe fora destas relações. O autor afirma, repetidas vezes, o papel do outro na constituição do homem. A constituição do sujeito está diretamente relacionada ao aprendizado, que é apropriado na interação com o outro e as funções

psicológicas superiores se desenvolvem a medida que há o acesso aos bens culturais, Facci e Souza (2011, p. 89) destacam que "[...] para a formação destas funções, o ensino tem valor preponderante, pois é a aprendizagem dos conhecimentos científicos que provocará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores". No dizer de Rego (2002, p. 50),

> [...] o comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sociopolítico da época, da classe social a que pertence etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento.

Nesta concepção, é fato que as crianças, antes de frequentarem a escola, vivenciam o tempo todo situações de aprendizado, possuem uma história prévia. "Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas, muito antes, elas tiveram alguma experiência com quantidades tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho" (VIGOTSKII, 2001, p. 110).

Para explicar o aprendizado escolar e o desenvolvimento do indivíduo, o autor postula o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente.[75] Este conceito mostra que o desenvolvimento da criança é verificado em dois níveis, de um lado, o desenvolvimento atual[76], que corresponde ao que ela consegue realizar sozinha, sem ajuda; e de outro, o desenvolvimento iminente o que ela pode alcançar com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes, ou seja, "[...] existe um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia" (PRESTES, 2010, p. 174). Sendo assim, as funções que estão em estágio iminente podem fazer surgir por meio de um trabalho mediado, colaborativo e, desta forma, são transferidos para o nível de desenvolvimento atual. Nas palavras de Vigotski (2004):

---

[75] Na literatura, encontramos esta terminologia de diferentes modos: zona de desenvolvimento proximal, potencial, próximo, imediato. Optamos por utilizar o termo iminente por concordar com os argumentos da pesquisadora Prestes (2010). A autora realizou uma pesquisa, um estudo das obras de Vigotski e suas traduções e concluiu que o termo iminente é o que mais se aproxima da compreensão do significado que Vigotski atribuía ao termo. Prestes (2010, p. 173) ressalta que a característica essencial da zona de desenvolvimento iminente, postulada por Vigotski, "[...] é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência", isto é, se não for possibilitado à criança a colaboração de outra pessoa em determinados momentos de sua vida, algumas funções intelectuais podem não ser amadurecidas. Além de pontuar que não há garantias de desenvolvimento, mas, sim, a criação de possibilidades. A nosso ver, no caso das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, se não houver a construção de projetos diferenciados que atendam as suas necessidades e limitações, como já destacamos anteriormente, as possibilidades de amadurecimento e aprendizado poderão ser reduzidas.

[76] Prestes (2010) descreve que Vigotski utilizou tanto o termo real quanto o atual para referir-se ao nível de desenvolvimento efetivo da criança.

> O que a criança faz com auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A *zona do desenvolvimento iminente*[77] pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. [...] O estado de desenvolvimento mental da criança pode ser determinado pelo menos através da elucidação de dois níveis: do nível de desenvolvimento atual e da zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2004, p. 480).

O conceito de desenvolvimento iminente aponta para a concepção de que "[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (VIGOTSKII, 2001, p. 114). Nesse sentido, a aprendizagem escolar pode orientar e estimular os processos internos de desenvolvimento.

Vigotskii (2001) descreve um experimento para exemplificar este conceito. Ao submeter duas crianças a um teste de inteligência, ambas obtiveram idade mental de sete anos. Mas, depois de um tempo, o teste foi aplicado novamente e uma das crianças foi auxiliada com perguntas-guia, exemplos e demonstrações, e ela resolveu com tranquilidade o teste, superando, em dois anos, o seu nível de desenvolvimento efetivo, enquanto a outra, que não obteve ajuda, superou em um ano e meio. Este exemplo demonstra o conceito de zona de desenvolvimento iminente, ou seja, "[...] a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial[78] da criança" (VIGOTSKII, 2001, p. 112).

Nessa condição, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e o contato com o conhecimento formalmente organizado, nas atividades educativas, pode levar o sujeito a novas formas de pensamento, de se inserir, agir e de se relacionar com o seu meio, e, a partir da expansão do conhecimento, ocorre uma mudança nos aspectos: cognitivo, social, afetivo, cultural e sua relação com o mundo. Assim, a escola tem importante função no desenvolvimento e organização das funções psíquicas, e no trabalho pedagógico, o papel do educador como mediador é fundamental para a promoção do desenvolvimento dos alunos.

Para o autor, a aprendizagem possibilita o surgimento da zona de desenvolvimento iminente, desperta uma cadeia de processos interiores de desenvolvimento e movimenta uma série de funções que se encontram em amadurecimento. No princípio, estes processos só serão

---

[77] Na tradução do livro, tem-se a utilização do termo *zona de desenvolvimento imediato*. A expressão foi modificada por nós, para demarcar a nossa concepção a respeito da terminologia e de compactuar com Prestes (2010), quando declara os equívocos nas traduções da obra de Vigotski.

[78] Termo utilizado na tradução desta obra. A respeito da terminologia potencial, Prestes (2010) declara que Vigotski não fala de nível potencial, para a autora, esta expressão é um equívoco da tradução, pois nada está pré-determinado na criança, existem as possibilidades de desenvolvimento por meio das atividades-guia.

possíveis por meio da inter-relação e da colaboração, mas, ao delongar, o processo interior de desenvolvimento torna-se patrimônio interior da própria criança. Isto porque as funções psicológicas superiores se mostram duas vezes: a primeira, como atividade grupal, social, como função interpsíquica; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica. Assim, a aprendizagem "[...] é fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir" (VIGOTSKI, 2004, p. 484).

Espera-se que a escola propicie a aprendizagem dos conceitos científicos, que são "[...] assimilados por meio da colaboração sistemática entre o professor e a criança, colaboração esta em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança, como o auxílio e a participação do adulto" (FACCI, 2004, p. 222). Os conceitos científicos são escolarizados e sistematizados, organizados institucionalmente, envolvendo as operações mentais de abstração e generalização.

Os conceitos espontâneos e os conceitos científicos estão interligados, os conceitos científicos precisam se apoiar nos conceitos espontâneos, que já estão acomodados pelo sujeito e constituem-se a base dos conceitos científicos, e estes, quando assimilados, admitem a constituição de novos conceitos espontâneos. Portanto, a escola precisa considerar que estas instâncias estão articuladas e não se anulam, são processos que se interagem constantemente. Facci (2004, p. 226) analisa que:

> Pode-se dizer que a função da escola seria contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que estas se desenvolvem na coletividade, na relação com outros homens, por meio da utilização de instrumentos e signos; levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo[79].

Os postulados de Vigotski demonstram que algumas crianças, em determinado momento, não conseguem efetivar as atividades propostas e necessitam de auxílio, de projetos diferenciados, como jogos, brincadeiras, exercícios em grupo, entre outras atividades. Isso remete a um papel ativo do professor em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. O autor discute que as crianças com dificuldades de abstração precisam de estímulos nesta área e critica as atividades essencialmente visuais, que anulam a possibilidade de reflexão e raciocínio. Ele insiste na tarefa da escola em trabalhar com estes alunos aquilo que lhes falta e auxiliar no desenvolvimento iminente.

[79] Termo utilizado pela autora.

Vigotski (2001), quando retrata a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, argumenta que a escola, muitas vezes, baseia-se no método direto, com atividades de repetição ou reprodução anulando a capacidade de abstração destes alunos e, neste sentido, afirma que:

> É precisamente por isso que a criança mentalmente retardada, se entregue a sim mesma, nunca atinge o mínimo de formas desenvolvidas de pensamento abstrato, e a tarefa da escola é envidar todos os esforços e fazê-la avançar nessa direção, desenvolver nela aquilo que em si não está suficientemente desenvolvido (VIGOTSKI, 2001, p. 281).

Vygotski (1997) considera que as funções psicológicas superiores são formadas por uma necessidade do sujeito, mas, se o meio externo, a cultura e as relações interpessoais mostram para essa pessoa que não é necessário que ela pense, ela não se percebe como um ser que precisa pensar. Na concepção do autor, para as pessoas com deficiência, a cultura tem um papel ainda mais decisivo, porque o meio possibilitará a construção de novas possibilidades, como a comunicação alternativa para os surdos e os cegos, por exemplo. Nas palavras de Vygotski (1997, p. 186): "Pero ló más importante es que las formas culturales de la conducta constutyen el único camino em la educación del niño anormal" .

O autor propõe que o sujeito possua forças de compensação, isto é, que ele construa outras capacidades que poderão auxiliá-lo a desenvolver-se a fim de superar as dificuldades e limitações impostas pela deficiência, seja ela qual for. Porém, essa capacidade deve ser validada socialmente, uma vez que o outro estabeleça essa possibilidade de comunicação e de interlocução. A compensação não é biológica, ou seja, trocar um sentido por outro, mas, sim, é social, à medida que reconhecemos as diferenças e utilizamos outras ferramentas para desempenhar atividades que propiciem o desenvolvimento e a participação destas pessoas na sociedade e na vida escolar. É interessante, quando Vygotski (1997, p. 82) diz que "[...] la educación social vencerá a la defectividad".

Quando o autor descreve a pessoa com cegueira, por exemplo, discorre sobre a necessidade do contato com os videntes, inserção desta população na escola comum, além da escola especial, aprendizagem entre os videntes e cegos e participação deles ativamente na vida social. Ele define que a problemática não está na deficiência, no aspecto biológico, mas, sim, na sua valorização social, e, assim, faz a seguinte observação, se imaginarmos que a cegueira fosse socialmente útil, teria um destino social bem diferente e se converteria em um mérito. Em suas palavras, enfatiza que:

> Si creamos um país donde el ciego y el sordo encuentren un insuficiência, alli la ceguera no será un defecto. La pedagogia social esta destina a hacer realidad esta idea de la psicologia defectologica. Superar la insuficiência – tal es la idea fundamental (VIGOTSKI, 1997, p. 94).

Vygotski (1997) concentrou seus estudos nas possibilidades que a pessoa com deficiência possui, nas suas potencialidades e na forma com que age sobre o meio. Reafirma, várias vezes, a importância da socialização, criticando a exclusão em instituições especializadas e a redução do raciocínio ao déficit do individuo. A compensação diz respeito a alternativas de atuação que supere as limitações.

O meio social é precursor do processo educacional, o papel do educador é de organizar e regular este meio. O autor compara o trabalho do professor com a de um jardineiro, e, assim, descreve:

> Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando a terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança (VIGOSTKII, 2001, p. 66).

Dessa forma, o educador é, ao mesmo tempo, organizador do meio educativo e peça integrante deste meio, é autor, regulador e, assim, possui um papel ativo, o de manipular, reorganizar, estruturar os elementos do meio, combiná-los e transformá-los, para que se cumpra a tarefa da aprendizagem. Da mesma forma, o aluno é ativo, possui necessidades, conhecimentos, potencialidades, capacidades, limitações, condições sociais e contextos culturais diversos, fatores que precisam ser considerados no trabalho docente. Para Vigotski, a aprendizagem só é possível quando o interesse do aluno é levado em consideração, para que ela ocorra, é preciso motivação, é necessário que este interesse seja despertado e suscitada a descoberta por meio da ação do sujeito. Cabe ao professor intervir de maneira ativa nos processos de desenvolvimento dos interesses de seus alunos e seguir a seguinte regra:

> [...] antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida (VIGOTSKI, 2000, p. 163).

Na escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades, os pressupostos de Vygotski compreendem a ação

pedagógica como prática na perspectiva da diferença, na qual posturas, como enquadramento e uniformização, que negam a existências de diferentes maneiras de assimilação dos saberes, precisam ser abolidas. O modelo médico carece de superação e o reconhecimento das potencialidades, da igualdade de condições e de acesso estejam efetivamente concretizados no espaço escolar.

Nesse propósito, as interações na sala de aula, o trabalho com projetos diferenciados no AEE em interlocução com o professor da sala comum e, fundamentalmente, a mediação pedagógica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da zona de desenvolvimento iminente são elementos que corroboram o processo de inclusão. O conhecimento desta teoria é muito importante para a construção de uma prática pedagógica que possibilite o trabalho com a população do AEE, reforçando que a intervenção pedagógica provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A pessoa com deficiência não reconhece diretamente a sua deficiência, mas possui a consciência das dificuldades derivadas desta. Por conseguinte, o educador deve conhecer as especificidades das deficiências no sentido de utilizar métodos adequados, alternativos, cuja meta é o desenvolvimento e aprendizado desta pessoa, sabendo que cada um possui um tempo, uma realidade social e necessidades diversas. A escola tem a função de propiciar a interação, a elaboração dos conhecimentos científicos, a mediação e o desenvolvimento iminente, para que, assim, as limitações sejam consideradas no campo da condição humana e permita o desenvolvimento de capacidades ao nível qualitativo.

Vale salientar que Vygotski (1997) não desconsidera a base biológica do sujeito, mas afirma que são as mediações experimentadas ao longo da vida que desencadearão o curso do desenvolvimento da pessoa, beneficiando ou não o alcance ao progresso e o amadurecimento. Para ele, quanto mais intensas e frequentes forem as vivências em grupo, no trabalho de mediação, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento. O autor descreve que as pessoas com deficiência têm o desenvolvimento que as leva caminhos diferenciados e, por isso, necessitam de projetos e recursos acionados pela escola que as auxiliem no percurso de sua aprendizagem.

Acreditamos que, se não houver a mediação pedagógica no AEE, não haverá contribuição para a inclusão educacional desta população. O seu desenvolvimento depende do "olhar social", ou seja, do quanto a sociedade (o que inclui a escola) investe no sentido de oferecer educação, acesso ao conhecimento, tendo como base o reconhecimento das diferenças linguísticas, sociais, culturais, cognitivas etc., que levam a diversas maneiras de aprender e ensinar.

CAPÍTULO VI – O DISCURSO E A PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A proposta da educação inclusiva traz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente (CARVALHO, 2005, p. 13).

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados referentes à pesquisa de campo. Nos tópicos que se seguem, temos as categorias de análise, nas quais refletimos sobre o conteúdo das entrevistas, o discurso das participantes da pesquisa. Esta análise proporcionou a compreensão dos significados manifestos e latentes trazidos pelos sujeitos durante o processo.

Utilizamo-nos de um roteiro de entrevistas com algumas questões (roteiro das entrevistas nos apêndices A, B, C, D, E, F, G e H) que nos orientavam, mas não tinham a pretensão de padronizar o processo. Deixamos as entrevistadas livres para falar, refletir, e, então, acrescentamos questões, dispusemos a um diálogo, no qual as participantes puderam contar suas experiências, e pensar sobre elas, mostrar materiais que compreendemos ser relevantes, como documentos, recursos pedagógicos, o espaço físico, fotografias etc. Nosso objetivo foi entender o movimento do AEE na escola, as concepções e práticas das entrevistadas, suas dúvidas, dificuldades e facilidades. Para isto, o espaço da entrevista possibilitou dar vozes a estes sujeitos, haja vista a nossa concepção de que possuem papel central na nossa pesquisa, e, assim, nossa postura foi de ouvir e encorajar a fala, interagindo com as participantes.

A análise do conteúdo das entrevistas propiciou-nos a construção de categorias temáticas, as quais apresentamos neste capítulo. A primeira e segunda categorias referem-se a história da educação especial na cidade de Uberlândia, nas esferas municipal e estadual, com o objetivo de anunciar nosso objeto de pesquisa, descrevendo como surgiu o atendimento educacional especializado na cidade e de que forma ele foi organizado. O outro eixo trata da concepção das entrevistadas sobre a educação inclusiva e a percepção delas sobre a efetivação da inclusão na escola. Nesta, as participantes relatam o que pensam, como veem a educação inclusiva e refletem sobre como está acontecendo, questionando suas próprias posturas em relação à temática.

Na quarta categoria, discutimos sobre o ensino regular *versus* o AEE. Elaboramos esta categoria pela interpretação nas respostas referentes à interlocução entre a Professora da sala

comum e a Professora do AEE e descobrimos, pela análise, que há muitos entraves referentes a esta comunicação.

Na seguinte, o quinto eixo, incluímos uma temática ampla, que englobou o AEE, sua organização e funcionamento. Para tanto, a subdividimos em alguns itens. O primeiro tem por objetivo descrever o espaço físico e a sala de recursos, no próximo, refletimos a população atendida no AEE e a atribuição dos profissionais. Nos dois que se seguem, discutimos as avaliações realizadas com os alunos para ingressar no AEE e as avaliações deles no sistema regular de ensino. Imbricada a esse item, tem-se as questões relativas às práticas pedagógicas dos profissionais que trabalham no AEE. Por fim, nesta categoria, retratamos o que as participantes pensam sobre as contribuições do AEE para a educação inclusiva.

No último eixo, apresentamos as dificuldades, as limitações e as facilidades do trabalho no AEE, no qual as entrevistadas registraram os fatores que limitam suas ações, bem como os aspectos que facilitam a sua atuação.

1 A história da Educação Especial nas Escolas Municipais da cidade de Uberlândia

As entrevistadas do NADH nos expuseram um pouco da trajetória desta modalidade de ensino no município. De acordo com os relatos, em 1991, começaram as primeiras reuniões com as famílias, pais de alunos que estudavam na educação especial, juntamente com alguns profissionais que trabalhavam tanto no ensino regular quanto na educação especial. O questionamento era de que muitos destes alunos, ao saírem da educação especial, não frequentavam nenhuma escola, outras vezes abandonavam o ensino especial por não se adaptarem e, assim, ficavam afastados do sistema educacional. Na época, a Secretária de Educação, em conjunto com os profissionais da educação especial das escolas municipais, começou a se reunir com famílias e representantes da escola especial para refletir em sobre possíveis caminhos. A partir dessas discussões, foi criado o Ensino Alternativo, programa que objetivava atender as crianças que tinham deficiência e dificuldades no processo de escolarização e que estavam excluídas do ensino regular. As entrevistadas foram professoras deste ensino.

Esse ensino foi implantado em seis escolas da rede municipal e, nas palavras da entrevistada, se configurava em:

> *Uma sala alternativa diferente, era uma dinâmica de atendimento diferente para que este aluno pudesse conseguir frequentar a escola e acompanhar os conteúdos curriculares. O enfoque era de trabalhar o conteúdo, estilo 'reforço', mas não era chamado de reforço, era um ensino alternativo,*

> *diferenciado. Este funcionava no contra turno do ensino regular e os alunos que necessitavam dele eram encaminhados para as escolas que tinham este programa (Equipe NADH 1).*

Essa configuração permaneceu até o ano de 1997. Nesse ano, a Câmara Municipal oficializou o programa, foi criada uma normativa para o ele com carga horária específica, com o perfil do professor para atuar. Passou a ser chamado de "Programa Básico Legal de Ensino Alternativo". Então, agregaram-se ao professor psicopedagogos, professores de Braille e de Libras, entre outros. De acordo com a participante da pesquisa (*Equipe NADH 1*) esta organização possibilitou um avanço, os educadores que trabalhavam nesse programa tinham a formação adequada, com cursos na área, fossem em psicopedagogia ou educação especial, e era-lhes oferecida a formação continuada por módulos oferecidos no CEMEPE.

No ano de 2000, com as políticas do MEC referentes ao programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e acompanhando as discussões na legislação sobre o AEE, ressaltado na LDB 9.394/1996, que orientava o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, o município de Uberlândia iniciou uma reflexão sobre o atendimento oferecido no Ensino Alternativo. Essas modificações eram emergentes, já que a proposta do MEC se distanciava dos atendimentos fornecidos no município e, neste sentido, várias indagações foram suscitadas pelos profissionais da Educação Especial, como descreve a entrevistada:

> *Reestruturamos todo o trabalho, começamos a oferecer a formação continuada, estudos para definir a proposta pedagógica do município, questionamos: dentro de qual diretriz vamos trabalhar? qual a proposta pedagógica? quais os teóricos que estão embasando essas novas perspectivas de complementação pedagógica? o que era a complementação pedagógica para cada tipo de deficiência? que tipo de atendimento iríamos oferecer? (Equipe NADH 1).*
>
> *Como fazer a transformação? Alterar a concepção de adaptação, adequação, que são termos da integração, e ter mais acessibilidade. Não é adaptação de currículo, é acessibilidade ao currículo, não é adaptação de matéria, é acessibilidade aos recursos materiais, então, trazendo essa nova perspectiva de formação (Equipe NADH 1).*
>
> *Assim, começamos nas áreas especificas, porque antes era muito generalizado. Buscamos especificar, por exemplo, você vai trabalhar com a tecnologia com o paralisado qual que é a melhor forma? Como vai ser a acessibilidade? É o que, tecnologia acessível? Comunicação alternativa? Construção de pranchas? Se estamos falando de surdez é acesso ao currículo, mas de que forma? Precisa da tradução e interpretação desses serviços na educação especial? Então definir o que é o atendimento educacional especializado, o que são os serviços da educação especial (Equipe NADH 1).*

Diante de tantas indagações havia também uma objetivação para o AEE, afinal, qual o propósito deste atendimento? Nesta perspectiva, a entrevistada descreve como o AEE tinha que ser desenvolvido e a que metas ele deveria alcançar,

> *Então o atendimento educacional especializado era uma ferramenta, um serviço que deveria contribuir com o processo de inclusão, mas ele não faz a inclusão sozinho, pois nesse processo tem que haver uma mudança institucional,mudança de estrutura, toda uma reorganização na forma de ver a escola, o currículo, a aprendizagem, as relações, mas fazendo a parte dele vai contribuir para a inclusão (Equipe NADH 1).*

O discurso da participante da pesquisa está em consonância com o decreto n. 7.611, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, considerando como um dos objetivos do AEE, descrito no art. 2º:

> § 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, p. 2).

Sendo assim, o AEE não deve trabalhar isoladamente, integra-se à proposta pedagógica da escola, auxilia nas práticas inclusivas, no atendimento das necessidades da sua demanda e propicia o intercâmbio entre todos os profissionais da escola, os familiares e seus estudantes. Nesse intento, é um recurso, um dispositivo que pode contribuir para o movimento das mudanças na escola, ou seja, todos os educadores devem estar engajados na proposta da educação inclusiva. Como afirma o art. 3º: "II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular" (BRASIL, 2011, p. 2).

A cidade de Uberlândia é município-polo[80] que está sob a coordenação do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH). O NADH é um setor tem como objetivo geral garantir acesso e permanência de todos na escola, inclusive das pessoas com deficiência. São atribuições deste núcleo[81]:

> - Fomentar políticas referentes à educação inclusiva por meio de assessoramento pedagógico e psicopedagógico ao município Polo (Uberlândia) e Municípios de abrangência (ao todo são 17).
> - Realizar pesquisas, projetos e publicações pertinentes à área;
> - Atuar no âmbito da avaliação diagnóstica junto às escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia;
> - Viabilizar a formação e informação aos profissionais da educação da rede Municipal de ensino de Uberlândia;

[80] Uberlândia possui 17 municípios de abrangência: Araporã, Arapuá, Cachoeira Dourada, Capinópolis, Carneirinho, Córrego Danta, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Estrela do Sul, Fronteira, Ipiaçu, Iraí de Minas, Lagoa Formosa, Monte Alegre de Minas, Planura, Prata e Pratinha.

[81] Informações obtidas no site <http://nadhuberlandia.wordpress.com/>. Acesso em: ago. 2012.

> - Realizar diagnóstico, avaliação, intervenção e encaminhamentos.
> - Oferecer cursos de Braille, Libras e Sorobã para os profissionais da educação e comunidade.

O NADH possui uma equipe de profissionais responsáveis pelas atividades descritas, assim, trabalham neste grupo: uma Coordenadora e uma Vice-coordenadora, quatro Coordenadoras de Roteiro do AEE, do ensino fundamental, duas da educação infantil, duas Instrutoras de libras, uma de Braille, uma Coordenadora de Apoio Científico Pedagógico, uma Coordenadora de Apoio Pedagógico do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e duas profissionais técnico-administrativas.

Nessa direção, o município de Uberlândia possui uma equipe responsável pela formação de seus profissionais para atuarem tanto no AEE quanto no ensino regular e também deve acompanhar os seus municípios de abrangência. Esta equipe recebe a formação estruturada pelo MEC, em Brasília, repassam as informações e estruturam a formação dos profissionais da cidade e das de sua circunscrição.

O NADH foi constituído em 2004 e conseguiu, junto ao MEC, se configurar como município-polo, porque alguns profissionais do núcleo e da educação especial do município já participavam das reuniões em Brasília. Para tanto, recebe verba para proporcionar os cursos de formação e capacitação para todos os profissionais de Uberlândia e para seus municípios de abrangência. A equipe do NADH realiza supervisão do AEE nas escolas por meio das visitas, orientam os docentes em seu *locus* de trabalho, além de organizar e ministrar os cursos de formação e o acompanhamento semanal que eles recebem no dia de módulo. São ofertados aos municípios-polo os cursos de formação e realizadas visitas quando a cidade solicita.

Todas as escolas municipais do ensino fundamental possuem sala de recursos multifuncionais, com professores do AEE, professores de apoio e supervisores do AEE, e, o serviço acontece também na educação infantil, porém, em algumas escolas, o AEE ainda não está funcionando, e os alunos são deslocados para outras escolas ou os professores itinerantes são encaminhados para realizarem o trabalho, de acordo com a necessidade. Os professores intérpretes vão para as escolas em consonância com a demanda e solicitação das instituições.

Existe uma instrução normativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) que dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na rede Municipal de ensino de Uberlândia, a normativa n. 002/2008[82]. Analisando o texto, verificamos que possui alguns aspectos que estão no Decreto do AEE como o público-alvo, os objetivos do AEE, a questão

[82] Este documento está publicado no Diário Oficial do Município. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/2664.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2013.

das salas de recursos multifuncionais, a obrigatoriedade da matrícula no ensino regular e no AEE e os tipos de atividades oferecidas de acordo com as necessidades de cada aluno.

Com relação ao perfil dos profissionais para trabalhar no AEE, tem-se no Capítulo III, artigo 17:

> 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 (INSTRUÇÃO NORMATIVA SME N. 001/11, p. 6).

Portanto, o profissional deve ter pós-graduação na área e deverá participar de uma seleção por meio de edital deliberado pela Assessoria de Desenvolvimento Humano da SME. Consta no art. 20, "§ 1º Poderão concorrer às vagas divulgadas em recrutamento interno, os profissionais do quadro de magistério da rede municipal de ensino, independentemente de possuírem lotação e estarem atuando na escola para qual pleiteiam a vaga" (p. 8). Os profissionais que operam no AEE recebem uma gratificação de 20% para a atuação na Modalidade da Educação Especial.

Como atribuições dos professores do AEE, tem- se, no artigo 22:

> Art. 22. São atribuições dos professores do AEE:
> 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 AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III - organizar o tipo e o número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da sala comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos;
> VI - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, provendo a autonomia e participação;
> VII - estabelecer a articulação dos professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, nos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (INSTRUÇÃO NORMATIVA SME N. 001/11, p. 7).

O artigo 22 deixa claro que o professor do AEE deve estar qualificado para elaborar recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade para a inclusão escolar de seus alunos e

realizar uma interlocução com o professor da sala regular para orientação, atendimento e viabilizar a sua da participação efetiva na escola.

A respeito da formação continuada dos profissionais do AEE, o artigo 29 escreve:

> 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 (INSTRUÇÃO NORMATIVA SME N. 001/11, p. 8).

Nesse prisma, a formação continuada dos profissionais do AEE é de responsabilidade da gestão escolar, e os profissionais possuem o direito da qualificação e o dever da participação. Temos, no decreto n. 7.611, no art. 5º, o apoio técnico e financeiro para:

> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011, p. 2).

O NADH oferece cursos de formação. O de formação continuada para as equipes do AEE da cidade de Uberlândia são encontros realizados mensalmente pelas coordenadoras de setor. Cada Coordenadora de Roteiro é responsável pela formação dos educadores de seu setor. Os cursos oferecidos: o de Libras, Braille, Soroban; todos os profissionais podem fazer a inscrição, os educadores que estão no AEE, bem como os do ensino regular, sendo também aberto à comunidade. Outros cursos são ofertados aos docentes do ensino regular, como o de práticas inclusivas no contexto da escola comum e o de tecnologias assistivas para os profissionais do AEE. Os encontros com os municípios-polo são realizados separadamente, os cursos são oferecidos no NADH e a equipe também realiza o acompanhamento nas cidades com as visitas técnicas, nas quais fazem orientações, implementação da sala de recursos do AEE e auxiliam na organização das questões burocráticas, como diários, avaliações e outras dúvidas que surgirem em cada local.

Muitos cursos, palestras, são ministrados por pessoas de fora, convidados pelo NADH para trabalharem questões específicas, para isto, há uma verba que vem do Programa de Ação Articulada (PAR)/MEC e disponibiliza recursos para o pagamento de aulas, curso, diárias, alimentação, transporte etc. A seleção dos palestrantes é realizada pela equipe do NADH. O MEC oferece a verba, mas é um pacote com as temáticas que devem ser trabalhadas, a participante da pesquisa esclarece:

> *Geralmente, vem um pacote do MEC, ele oferece, por exemplo, uma semana de formação. A primeira foram as deficiências, as 5 deficiências: visual, auditiva, física, intelectual e TGD. Então, nós contratamos os palestrantes de fora que vieram e ministraram as palestras, isso quando é da formação continuada que é do município polo, participam os de fora e as escolas daqui (Equipe NADH 2).*

A entrevistada relata que a formação continuada para os profissionais do AEE das escolas de Uberlândia é desenvolvida de acordo com as necessidades de cada Setor, o que os profissionais estão necessitando em conformidade com a demanda atendida. Também acontecem os encontros para repassar algum curso que as Coordenadoras de Roteiro realizaram. Cursos desempenhados em congressos, em diversas instituições, em outras cidades, bem como aqueles ofertados pelo MEC para os municípios-polo. Todos os cursos que a equipe do NADH realiza devem ser repassados aos profissionais, o que caracteriza a equipe na função de multiplicadores.

Em relação às funções de cada profissional no NADH, tem-se que a Coordenadora do NADH é responsável pela organização de toda a parte pedagógica e administrativa. Em conjunto com a Vice-coordenadora, possui a responsabilidade de realizar a interlocução com a Secretaria de Educação, organizar os cursos, gerir a verba para disponibilizar palestrantes que vêm de outros lugares, para contribuir na formação e atuar em conjunto com o MEC. Segundo dados da entrevistada (*Equipe NADH 1*), 1.300 alunos são atendidos no AEE, com transtorno global de desenvolvimento, deficiências intelectual, cegueira, baixa visão, física, múltiplas, altas habilidades e superdotação.

Com relação às dificuldades de organizar e colocar em funcionamento o AEE, a entrevistada relata que os problemas envolvem a questão das mudanças atitudinais, a resistência dos profissionais para apreender e desenvolver as transformações que a inclusão requer. Assim, descreve a participante da pesquisa:

> *São as mudanças das pessoas de atitudes de comportamento para a conseguirmos atingir, fazer com que as pessoas compreendam esse processo, porque a gente fala, eu estou aqui desde 2004 e ate hoje eu falo a mesma coisa, não tem eco, não tem essa flexibilidade de falar nós precisamos mudar, precisamos rever (Equipe NADH 1).*

A respeito disso, Mantoan (2006) defende que a inclusão requer uma mudança de paradigma, reconhecendo que a ato de aprender significa poder expressar das mais diversas formas, apresentar-se, ser e estar no mundo em consonância com as diferenças humanas, suas origens, valores, culturas e sentimentos. É diante disso que "[...] a escola não pode continuar

ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui seus alunos" (MANTOAN, 2006, p. 17).

Segundo a entrevistada, os profissionais do AEE também acabam por engessar suas práticas e realizar os atendimentos de forma igual para todos, categorizando os alunos por suas deficiências e não levando em consideração as especificidades de cada caso. Como relata:

> *Eu estava falando que uma dificuldade que sinto é de passar isso para o profissional do AEE, da normalização das práticas, a gente sente dificuldade porque eles enraizaram do mesmo jeito que o outro, aquele tipo de prática. Então, a dificuldade são as pessoas, a concepção que as pessoas têm deste fazer pedagógico, do que é o AEE (Equipe NADH 1).*
> *Do mesmo jeito que a escola comum normalizou as práticas para todos os meninos na sala, corre o risco do AEE também normalizar as práticas no AEE. Não é porque o aluno é cego que vou adequar e dar acessibilidade para ele, oferecer tudo em alto relevo, sonoro, mas e aí? Uma pessoa perdeu a visão tinha 5 anos e outra já nasceu sem ela. Quando tende a generalizar trabalha-se da mesma forma com todos (Equipe NADH 1).*

Conforme a narrativa acima, o AEE transcorre com a mesma dificuldade que no ensino regular, no que diz respeito à tentativa de homogeneização, de normalização. Neste caso, esse enquadramento é realizado pela "doença", pelo quadro de "anormalidade" que a pessoa apresenta, isolando-a de sua realidade, de seu contexto e buscando adequá-la em padrões fixos. Isso se desloca diretamente sobre as práticas educacionais na medida em que há uma tentativa de que todos façam do mesmo jeito, da mesma forma, no mesmo tempo. A respeito disso, Bueno (2008, p. 177) declara que a escola se enrijece em atitudes padronizadas e:

> É possível afirmar que a escola reinterpreta o discurso oficial, procurando criar ações alternativas que não desestabilizem, nem a sua cultura, nem a cultura dos professores, isto é, continua pautada no principio da homogeneização. Na essência, as práticas continuam as mesmas [...].

Silva (2012, p. 232) discute que as políticas educacionais de inclusão para as pessoas com deficiência são agravadas porque:

> Os valores que regem a educação no país, de natureza individualista, unilateral, positiva, e atualmente voltados para as competências individuais, não correspondem à proposta de inclusão dessas pessoas no sistema educacional; pois, com esse modelo, o que demarca são as suas limitações, que acabam por ampliar os estigmas já tão presentes na vida dessas pessoas. A questão está nos modelos que são seguidos; propõem-se modelos únicos como fórmulas para se educar. Assim, padronizam-se as práticas educativas.

Esses critérios pré-estabelecidos, ou seja, a uniformização dos atendimentos realizados no AEE, dificultam o processo de escolarização dessas pessoas, porque as estratégias

deveriam se diferenciar, a nosso ver, de acordo com as necessidades individuais que perpassam o contexto sociocultural de cada um, as especificidades dos casos em consonância com a história de vida, de escolarização. À medida que estas questões são desconsideradas, o AEE não consegue construir projetos diferenciados para atender às necessidades e contribuir para a inclusão dessa população.

2 A história da Educação Especial nas Escolas Estaduais da cidade de Uberlândia

Entrevistamos duas profissionais da Superintendência do Estado, sendo que uma delas é, atualmente, responsável pela Educação Especial e a outra deixou a Educação Especial em 2003, realizamos a entrevista com ela devido à indicação da primeira entrevistada, por considerar que participou do período de transição, quando as escolas deveriam encerrar com as classes especiais e o AEE estava em processo de implementação.

No Estado, existem duas escolas especiais e, até o ano de 2005, havia as classes especiais inseridas em algumas escolas regulares. Segundo as entrevistadas, nas escolas especiais, não havia a escolarização, funcionavam as salas de recursos com atendimentos clínicos (fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, entre outros) e, caso o aluno apresentasse possibilidade de aprendizado, ou melhor, se anunciasse a probabilidade de ser alfabetizado, era encaminhado para as classes especiais e, após, eram "integrados"[83] na sala comum.

Em 2003, houve a publicação de um parecer pela Secretaria de Educação do Estado de Educação de Minas Gerais (Parecer n. 424 de 2003), que propunha mudanças significativas no ensino especial. Pautado nas legislações: Resolução CNE/CEB n. 02/2001, LDBEN/1996 e Parecer n. 17/2001 do CNE, o referido Parecer instituiu a educação especial como modalidade de ensino, sendo, preferencialmente, nas escolas regulares. De acordo com a entrevistada (*CAEE Estado 2*) veio uma equipe de Belo Horizonte, houve várias reuniões para reestruturar as escolas especiais. Nas palavras dela:

> *Nas reuniões, discutia-se que quem era para ficar na escola especial eram os alunos que tinham deficiência muito grave, mas que era para ser trabalhado com eles somente escolarização, não existiria mais o trabalho clínico. Foram feitas revisões nos diagnósticos dos meninos da sala regular que estavam fazendo sala de recursos e oficinas na escola especial, e que só poderiam frequentá-las os que tinham deficiência, quem tinha problema de aprendizagem não era mais atendido pela escola especial (CAEE Estado 2).*

[83] Expressão utilizada pela entrevistada, *(CAEE Estado 2).*

A entrevistada acima salienta que esse processo foi muito difícil, pois a escola especial abarcava muitos alunos com dificuldades no processo de escolarização, e foi um longo tempo para avaliar e encaminhar estes alunos para as escolas regulares, as famílias e os profissionais estiveram muito resistentes nesse período. Na justificativa de haver poucos professores capacitados no ensino regular, as salas de recursos foram instituídas nas escolas especiais, e a criação destas salas nas escolas regulares ocorreu a partir de 2005.

Anterior a esse período, em 2002, houve a criação da Diretoria da Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação em Belo Horizonte- MG, o que possibilitou a construção de diretrizes para este atendimento. Nas palavras da entrevistada:

> *Nós estamos vinculados à Secretaria de Estado da Educação, em Belo Horizonte, são 42 superintendências em Minas Gerais e aqui seguimos as diretrizes da rede Estadual, não temos autonomia, sempre seguimos as diretrizes que eles propõem (CAEE Estado 1).*

Analisando o Parecer n. 424 de 2003, averiguamos que descreve a educação especial como modalidade de ensino, devendo estar disponível, preferencialmente, na escola regular, próxima à residência do aluno, e estar inserida no projeto político-pedagógico da escola. Ressalta a educação especial como serviço complementar e suplementar à escolarização, como podemos constatar:

> São considerados como serviços complementares e suplementares da Educação Especial os serviços educacionais implantados em escolas comuns e em instituições educacionais especializadas, com o objetivo de apoiar os professores e os alunos com necessidades educacionais especiais em seu processo de aprendizagem escolar e em sua inserção educacional, social e para o mundo do trabalho. Entre esses serviços, destacam-se: as salas de recurso em que o professor da Educação Especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando-se de equipamentos e materiais específicos; as oficinas pedagógicas e de formação e capacitação profissional; os serviços oferecidos por profissionais capacitados na interpretação e instrução da LIBRAS, dos códigos aplicáveis; os serviços para o ensino da escrita Braille e sua tradução, realizadas por profissionais especialmente qualificados; o ensino da orientação e mobilidade aos alunos cegos; os serviços para ensino das atividades de vida diária e vida prática; e os serviços itinerantes prestados à escola e ao aluno exercido por professores e/ou equipe especializada. Destacam-se, ainda, os serviços de orientação à família e aqueles oferecidos no ambiente familiar, mediante atendimento especializado, para o acesso à educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas (SECRETARIA DO ESTADO, PARECER N. 424, 2003, p. 5).

Desta forma, a legislação destaca a sala de recursos, a utilização de materiais e recursos pedagógicos para o acesso de todos na escola e o aspecto da formação e capacitação profissional para a educação especial. A partir de 2005, a Secretaria do Estado começou a

oferecer cursos de capacitação para os profissionais atuarem na educação especial, eram cursos de 40 horas, que incluíam as diversas deficiências, o ensino de libras, Braille etc.

No mesmo ano, em 2005, ainda havia muitas classes especiais nas Escolas Estaduais, e a extinção delas ocorreu em 2006, segundo as entrevistadas, com muitas dificuldades, pois as famílias não queriam, e os profissionais mostravam-se resistentes. Então, foram realizadas várias reuniões para discutir a legislação e as novas posturas. No ano de 2005, foi publicado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais um documento orientador, que esclarecia sobre o atendimento de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Segundo a Coordenadora do Estado 1, este documento teve grande repercussão para as mudanças na educação especial e, até o momento, a secretaria segue as normativas deste documento.

O documento trata dos atendimentos educacionais especializados e caracteriza o público-alvo, sendo a população com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento[84]. O texto descreve que o AEE pode ser estruturado, disponibilizando os seguintes serviços: apoio, itinerância, interpretação de libras, instrução de libras, instrução de códigos aplicáveis, orientação e mobilidade, guia intérprete e professor de apoio. Segundo depoimento da entrevistada *(CAEE Estado 1)*, a cidade de Uberlândia está sem o professor itinerante, a escola que não oferece o AEE, o aluno é deslocado para outra e não possui o guia intérprete, porque não há demanda para este profissional, não possui alunos cegos-surdos. A instrução de códigos aplicáveis[85] e a orientação e a mobilidade são atividades realizadas pelo professor do AEE e professor de apoio, e o intérprete é encaminhado para as escolas de acordo com as solicitações. Quando iniciou a contratação dos profissionais, eles tinham uma gratificação de 20% para trabalharem na educação especial, no entanto, atualmente, não existe esta gratificação (a entrevistada não soube pontuar o período de início e de encerramento desta gratificação).

Como o trabalho é feito por zoneamento, ou seja, os alunos são deslocados para o AEE em outras escolas, têm-se ao todo 68 escolas estaduais, e existem 14 salas de recursos multifuncionais e 30 professores de apoio, inseridos nas escolas, acompanhando os alunos nas salas de aula.

---

[84] Utiliza a terminologia condutas típicas para retratar os transtornos globais do desenvolvimento, expressão utilizada na época.

[85] Esta instrução refere-se à Comunicação Alternativa, Braille e libras.
(SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, SD N. 01/2005, p. 3).

O documento SD N. 01/2005 assinala que o AEE é um serviço complementar, deve ser realizado a contraturno na sala de recursos ou em oficinas pedagógicas e, em alguns casos, pode ser substituído, o qual:

> Consiste no oferecimento do serviço educacional especializado no horário efetivo da escolarização. Visa ao desenvolvimento de processos de aprendizagem funcional, de vida prática e de convivência social para o aluno com grave deficiência múltipla, mental e condutas típicas e se efetiva através dos seguintes serviços: Classe especial e escola especial (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, SD N. 01/2005, p. 3).

De acordo com a participante da pesquisa *(CAEE Estado 1)*, as oficinas pedagógicas estão acontecendo com um número reduzido de alunos, e são oferecidas nas "*[...] Escolas Especiais de Uberlândia para a formação e capacitação profissional dos alunos com deficiência acima de 14 anos. Isso é uma preparação para o mercado de trabalho*".

O documento retrata que somente os alunos com maiores níveis de comprometimento frequentarão a escola especial e a equipe desta escola terá, nesta nova configuração, outras funções, como a de orientar as famílias, proporcionar cursos de capacitação para os professores do AEE e da sala comum, realizar serviços de diagnóstico e encaminhamentos e subsidiar as escolas regulares nos atendimentos dos alunos. Segundo a participante da pesquisa *(CAEE Estado 2)*, os profissionais das escolas especiais ainda têm muita dificuldade de compreender o seu papel atual:

> *É difícil, esse pessoal até hoje tem dificuldades de entender, questionam: "eu clinicava, agora eu faço o que?" Atualmente, eles são apoio para as escolas, trabalhando na orientação dos pais e professores sobre como lidar com as deficiências, então, eles têm uma grande função na formação desses docentes, tanto os de sala de recurso, quanto da sala regular. Mas só agora é que eles estão começando a entender a função deles na Educação Especial, e têm equipes muito boas nessas escolas, pessoas com muito conhecimento, mas eles precisam voltar o olhar para a educação e não para clinicar (CAEE Estado 2).*

A Declaração de Salamanca (1994), importante documento das políticas da educação inclusiva, retrata a função das escolas especiais, declarando que "[...] as escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares" (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10). Descreve que cabe às escolas especiais atender a pequena quantidade de crianças, aquelas que não se adaptarem às classes ou escolas regulares e acrescenta que apenas uma pequena minoria de crianças tem-se beneficiado da escola especial e, neste sentido, faz uma crítica à estrutura da escola especial, propondo, assim, mudanças no que se refere aos seus princípios, concepções e práticas. Dispõe que o ensino regular é a forma mais adequada de atendimento a todos os

alunos com deficiência ou não e, por fim, declara que são primordiais as alterações na educação especial.

Até o ano de 2012, havia salas de recursos funcionando nas escolas especiais do estado, e, a partir de um acordo interno entre a Direção da Educação Especial, na Secretaria de Educação do Estado, e as escolas especiais, estas salas foram sendo fechadas e deslocadas para as escolas regulares. A Coordenadora *(CAEE Estado 1)* informou que este acordo foi proposto por acreditarem nas mudanças da escola especial, da sua nova configuração, em consonância com as determinações legais e não soube relatar detalhes deste acordo.

Para a escola solicitar o AEE, era necessário preencher um documento. Segundo a entrevistada[86], era um formulário muito extenso que continha a avaliação diagnóstica do aluno com a história de vida deste, a avaliação dos aspectos cognitivos, psicomotores, afetivo, comunicacional e nas áreas acadêmicas como língua portuguesa, matemática, ciências etc. Este preenchimento suscitava muitas dúvidas, e o professor tinha inúmeras dificuldades para realizar esta avaliação.

A participante da pesquisa salienta que o problema estava na avaliação, ou seja, a escola encaminhava o aluno que acreditava necessitar do atendimento e, muitas vezes, na realidade, o estudante não precisava frequentar o AEE por não se constituir no público-alvo, caracterizado pelo decreto do AEE. Havia alunos com dislexia, problemas no processo de escolarização, considerados com deficiência intelectual, os avaliados como "hiperativos" etc. Ela recebia estes formulários e os encaminhava para a secretaria solicitando a sala de recursos, e não tinha como averiguar as reais necessidades de cada caso.

Assim, em 2011, começou a vigorar um novo instrumento, o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), no qual todos os alunos da escola são inscritos, porque este recurso delineia o censo escolar[87] das escolas estaduais. As instituições possuem uma senha e os técnicos-administrativos realizam o cadastro, todos os alunos devem ser cadastrados. Para requerer qualquer serviço do AEE, os alunos são registrados e é solicitado o

---

[86] A partir deste momento, compreende-se que a entrevistada, a participante da pesquisa é a *CAEE Estado 1*, pois utilizaremos até o final do tópico, os dados desta entrevista.

[87] Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

"Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)" (Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 30 jul. 2013).

atendimento, seja para ser atendido na sala de recursos, para pedir um professor de apoio, ou um intérprete etc. Este sistema possui uma tabela na qual é preciso colocar os dados do aluno, o laudo médico com o diagnóstico e a solicitação da escola.

A entrevistada entrou no sistema e nos mostrou como realiza o preenchimento, que se constitui num processo de fácil acesso, sendo necessário que a equipe da escola avalie de que tipo de atendimento o aluno precisa, faz a solicitação, registrando no sistema, escreve os dados do aluno, especifica o tipo de deficiência ou transtorno utilizando o código do laudo médico.

> *Depois que a escola faz o cadastro do aluno no sistema, ela clica em projetos AEE e pede a solicitação de AEE e, então, eu aprovo. Sempre que o aluno com deficiência tem um cadastro, a tarja dele no sistema é amarela. A escola não pode solicitar AEE para qualquer aluno, primeiro ela tem que cadastrá-lo informando o seu diagnóstico, e, somente assim, ela poderá solicitar a sala de recurso. Após, eu coloco o motivo da solicitação para me auxiliar porque eu tenho que ter confiança na informação da escola, então, peço para ela colocar o motivo pelo qual ela está solicitando e colocar o laudo, porque já facilita para minha análise e aprovação do atendimento, por fim, coloco a resposta no sistema. É muito rápido e fácil (CAEE Estado 1).*

Dessa forma, para a solicitação do AEE, é necessário que o aluno possua laudo médico constando a sua especificidade e precisa enquadrar-se na legislação, ou seja, o público-alvo do AEE: as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades. Ao final do ano, no mês de setembro, são realizadas reuniões com a equipe de Belo Horizonte para verificar as necessidades e, caso seja avaliada a existência da demanda na escola, as salas de recursos são abertas. Para que isto aconteça, é pertinente que tenha, no mínimo, 15 alunos, se isto não ocorrer ou se a escola não tiver infraestrutura para abertura das salas, os alunos são encaminhados para outras escolas que possuem o AEE próximas às suas residências. A entrevistada relata que a exigência do laudo foi muito positiva:

> *O SIMADE facilitou bastante, mas a escola tinha muita dificuldade, colocava o aluno com TDH, dislexia como deficiente e o menino não tinha laudo, às vezes, a gente ia à escola, fazia uma verificação na documentação do aluno e não tinha documento que comprovava que ele tinha uma deficiência. Então essa exigência do laudo é justamente para diferenciar isso, ou seja, uma criança com baixa visão tem que ter um laudo para afirmar que tem baixa visão, senão eu posso considerar erroneamente que ele não tem uma deficiência, que não tem uma baixa visão e aí eu informo ele incorretamente, isso tem suas implicações, porque o MEC confia naquelas informações, considera e começa a fazer os planejamentos dele. Mandar verbas, recursos para a escola, se a escola afirma que tem um aluno cego, esse aluno vai receber um notebook, se a escola não informa corretamente, vem um notebook para um aluno que não existe, então, são coisas que vão atrasando e dificultando o trabalho (CAEE Estado 1).*

A entrevistada possui a senha no SIMADE e é responsável pela coleta de informações, a fim de verificar os pedidos da escola para a educação especial. A superintendência adotou a sala de recurso do MEC e faz o pedido seguindo todas as normativas do Ministério, desde 2005. Antes, havia as salas de recursos, somente com a nomenclatura, mas, a partir da SD n. 01/2005, o Estado alterou para a sala de recursos multifuncionais propostas pelo MEC, com o público do AEE definido pela normativa, e a posterior, pela legislação de 2008 (Política Nacional e decreto n. 6.511).

Cabe à Coordenadora do Estado avaliar e solicitar a contratação dos professores para o AEE, aprovar aberturas de salas de recursos, deslocar alunos para serem atendimentos em outras escolas, caso a escola não preencha os requisitos para solicitar a sala, e também é sua função organizar os cursos de formação continuada para a equipe do AEE. São de responsabilidade da cidade nove municípios[88], e são considerados como da jurisdição de Uberlândia, sendo que a Coordenadora também possui o papel de assessorar as escolas destes municípios. Além de acompanhar o trabalho das equipes das duas escolas especiais da cidade de Uberlândia.

O Estado adota a resolução SEE n. 1.724/2010, em que constam os requisitos para a contratação de professores para a educação especial, nesta se encontra o número de horas necessárias de certificação de cursos para trabalhar com as diversas deficiências, por exemplo, para atuar na sala de recursos com alunos cegos, o profissional precisa apresentar certificado de curso de, no mínimo, 80 horas, curso em orientação e mobilidade e conhecimento básico em informática, assim, prossegue com todas as deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

A entrevistada descreve que segue a lista do concurso realizado para professores no Estado e seleciona aqueles que possuem cursos na área. Os cursos de formação são realizados em várias cidades, o Estado faz a interlocução com os diversos centros de formação, como o Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às pessoas com Surdes (CAS), os Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Núcleo de Apoio Educacional (NAE) e a Escola especial e o Centro de Educação Especial.

Nessa direção, quando o CAP oferece cursos, o Estado seleciona os profissionais que não possuem a formação na área da deficiência visual e subsidia o curso para eles. Este curso acontece em Uberaba-MG, os professores se deslocam para as cidades a fim de

[88] Municípios que estão sob a jurisdição de Uberlândia: Nova Ponte, Araguari, Campina Verde, Tupaciguara, Prata, Monte Alegre de Minas, Araporã, Indianópolis e Onorópolis.

desempenharem a formação. De igual modo, a cidade de Uberlândia proporciona alguns cursos com pessoas que vêm de fora para realizá-los, como o de Libras, um curso de 40 horas oferecido todos os anos e outros ministrados pelos profissionais das escolas especiais, como, o curso de comunicação alternativa que aconteceu no início do ano de 2013, e os profissionais das cidades que estão sob a jurisdição de Uberlândia se deslocaram para realizarem a formação.

A entrevistada faz o levantamento das necessidades dos cursos e encaminha os nomes dos profissionais para a Superintendência de Belo Horizonte e, com o intercâmbio entre as cidades e as instituições responsáveis pela capacitação, é oferecida a formação continuada.

A participante da pesquisa nos mostrou um documento redigido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com as atribuições dos intérpretes, do instrutor de libras, dos professores das salas de recursos, do professor de apoio e do guia intérprete. As atribuições dos professores da sala de recurso são as mesmas descritas pela nota técnica da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2010) do MEC. Os outros cargos são específicos da área de atuação (intérprete e instrutor de libras), o professor de apoio com as funções de auxiliar o aluno e o professor da sala de aula comum, com o papel de garantir o acesso ao currículo com a disponibilização de materiais específicos que atendam às necessidades e limitações dos discentes.

A Coordenadora do AEE assinala que a sua maior dificuldade refere-se a estar sozinha na coordenação, e fica impossível desempenhar todas as suas atribuições. Como vimos, a entrevistada acaba por ficar a maior parte do tempo com o trabalho burocrático, por falta de tempo hábil para acompanhar as escolas, os cursos de formação e averiguar a estrutura e organização do AEE nas escolas. A nosso ver, este seria um trabalho para uma equipe, sendo inviável uma única pessoa acompanhar o AEE nas escolas estaduais de Uberlândia, bem como nas outras cidades.

Como podemos constatar, as escolas estaduais passaram por um período de indefinição do público-alvo do AEE, o decreto de 2008 e as demais políticas, neste ano, afirmaram e descreveram a sua população, mas, somente no ano de 2011, com a inscrição destes alunos no SIMADE e com a obrigatoriedade do laudo médico, é que a demanda foi definida, em consonância aos documentos legais.

Veremos, nos tópicos seguintes, os relatos dos profissionais do AEE, das gestoras da escola e das coordenações em relação à organização, às concepções, práticas, e as informações sobre as suas dificuldades e facilidades no trabalho com a demanda, no cotidiano, e à respeito de sua formação para o desempenho de suas atividades.

3 Concepção sobre a educação inclusiva e a percepção sobre a inclusão na escola

Quando questionamos o que significava a educação inclusiva para seis entrevistadas (50%), a inclusão refere-se à inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, notamos equívocos conceituais para retratar os atendimentos e a população da educação especial, assim, registramos alguns depoimentos:

> *A educação inclusiva é o **aluno deficiente** estar numa sala de aula igualzinho os outros para serem tratados da mesma forma (PRM).*
> *É a educação que oportuniza **o deficiente** estar no ambiente da escola, se socializando, conhecendo outras pessoas, saindo daquele mundo só familiar (PAEEM).*
> *Educação inclusiva pra mim é o **aluno deficiente** na sala regular [...] é **integrar o aluno deficiente** na sala regular (SAEEM).*
> *A inclusão é para aqueles alunos que são **diferentes** dos padrões ditos **normais**, com **necessidades especiais**, dando condições de desenvolvimento e participação junto com os outros, de uma forma igualitária (DEs).*
> *É a escola **adaptar** ao **aluno especial** (PREs).*

Podemos averiguar que esses profissionais acreditam que a educação inclusiva é somente para os alunos com deficiência, percebemos, então, um equívoco conceitual, que se inicia na discussão da legislação. Segundo alguns documentos, como destacam a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca (1994), temos o discurso da educação inclusiva que abrange a todos, as minorias que, por muito tempo, ficaram à margem do processo educacional. Como já discutimos, nos capítulos anteriores, diversos autores (MANTOAN, 2006; GÓES; LAPLANE, 2007; GLAT, 2007; BUENO, 2008; SILVA, 2009; 2012) enfatizam que a inclusão envolve todas as pessoas, com deficiência ou não, as minorias excluídas da sociedade, sejam os negros, pobres, índios, doentes mentais e outros.

Existe uma confusão conceitual em relação às terminologias utilizadas, grifadas por nós, como "*aluno deficiente*", "*o deficiente*", "*alunos que são diferentes dos padrões ditos normais*", "*aluno especial*" e "*com necessidades especiais*". Como relatamos em outros momentos, o termo deficiente é criticado por diversos autores, por entenderem que retrata as pessoas como se fossem doentes, inválidas, incapazes e, assim, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), em 2010, publica uma resolução, preconizando a utilização do termo: pessoa com deficiência. Esta expressão é a que melhor anuncia a condição dessas pessoas, indicando que possuem limitações, sejam elas de natureza sensorial, intelectual, física ou motora que precisam de acessibilidade, ou seja, flexibilidade curricular, projetos diferenciados, recursos para atender às suas carências etc.

A terminologia "*necessidades especiais*" também não é adequada, pois todas as pessoas, em algum momento de suas vidas, podem possuir necessidades educacionais especiais. Carvalho (1997) e Bueno (1999) discutem que a expressão "[...] necessidades educacionais especiais" faz perder o foco na população e desconsidera o grupo de sujeitos que precisam de projetos diferenciados para atender às suas necessidades e acaba por compactuar com princípios de normalização.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é a concepção de que a educação inclusiva seria para as pessoas que não se enquadram nos padrões de normalidade, as que estão de fora destes padrões. O que reforça a noção de que existe um grupo de pessoas "normais" e outro os "anormais", como se a diferença fosse do outro, e, a divisão entre estes dois grupos ("normais" e "anormais"). Segundo Focault (1987), este é um dispositivo que propõe medir, controlar e corrigir os anormais, com vistas a marcá-los ou modificá-los. Na escola, esta normalização é ainda muito presente, nas palavras de Osório (2007, p. 8):

> A cultura pedagógica está organizada dentro de uma normalização disciplinar, por uma economia do tempo de aprendizagem, como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar e excluir, tudo sob o olhar "classificador" de toda estrutura pedagógica, protegidos pelos instrumentos reguladores, das leis, do currículo, do regimento e pelos processos avaliativos recompensados pelos atributos culturais, principalmente, pelo fato da educação ser compreendida como redentora dos males sociais, de forma coletiva ou individual.

Nesse sentido, entendemos que as resistências encontram-se na estrutura da própria sociedade, de sua organização, e o desafio da educação é estudar tais conceitos arraigados, construídos socialmente e discutir na escola os discursos repletos de discriminação e segregadores. Precisamos compreender que a diferença existe e não abrange somente as deficiências, mas todos os indivíduos, contudo, muitas vezes, a escola busca igualar pela homogeneização, padronização e, por fim, a classificação, o que dificulta o processo de inclusão educacional.

Em outra resposta, a entrevistada utiliza a terminologia *integração* para descrever a *inclusão*, demonstrando que parece desconhecer a diferença entre os termos e suas implicações. O conhecimento desta diferença é essencial, pois, na integração, reconhece-se que a pessoa com deficiência pode estar preparada para conviver em sociedade, já na inclusão, a reestruturação desta sociedade é pré-requisito para propiciar o desenvolvimento, aprendizado, acesso a essa pessoa, podendo garantir o exercício da sua cidadania.

Outro termo utilizado foi "*adaptar*", a entrevistada menciona que a escola precisa adaptar-se ao aluno deficiente. Este também é um erro conceitual, porque adaptar, significa,

ajustar aquilo que já está pronto, em contrapartida, a expressão, flexibilização, significa a elaboração de currículos, "[...] considerando a flexibilização e a acessibilidade curricular" (SILVA, 2012, p. 30). Isto é, flexibilizar é organizar o currículo considerando as diferenças que caracterizam a condição humana.

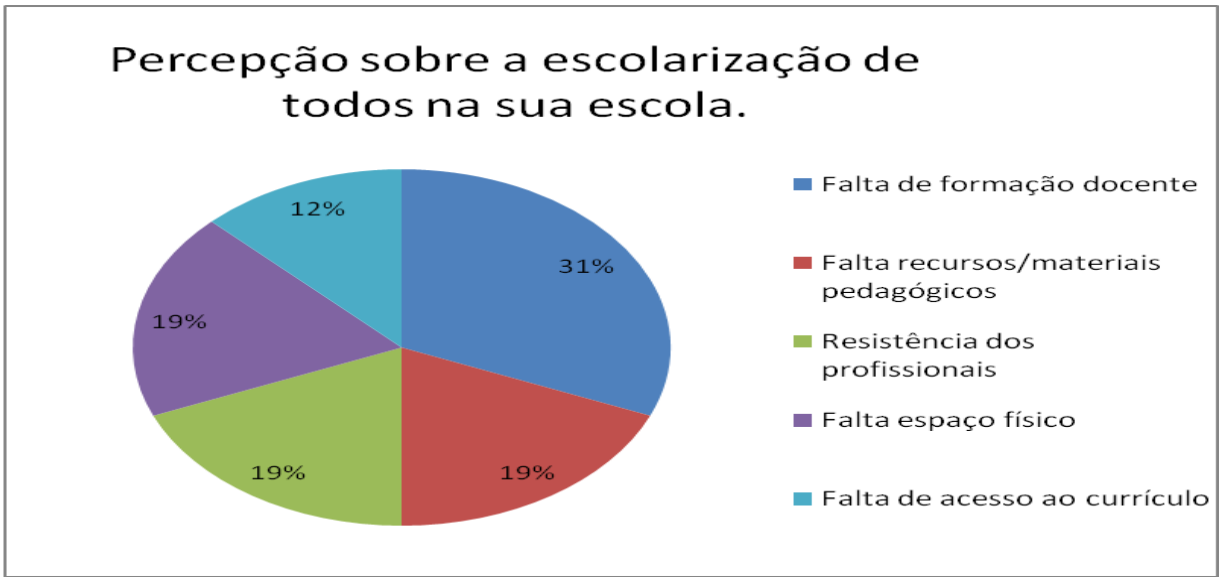
O restante do grupo de entrevistadas expôs a educação inclusiva como necessidade de atender a todos na escola, como podemos constatar nestes dizeres:

> *Não é voltado só para o aluno deficiente na escola, porque a inclusão esta sujeita à diversidade. É o aluno negro-afro, e aquele deficiente e até o aluno dito regular, mas ele também tem as suas diferenças. Então, a educação inclusiva é uma educação que engloba todos, respeitando as limitações, as dificuldades, as diversidades, que cada indivíduo traz para escola (DM).*
> *A educação inclusiva, eu avalio que ela não é somente educação especial é a transformação dessas escolas para trabalhar com as diferenças que estão lá. Não só as pessoas com deficiência, mas todo o tipo de criança e aluno que aprende diferente. Então, eu não vejo educação inclusiva só das pessoas com deficiência (Equipe NADH 1).*
> *A educação inclusiva é uma igualdade para todos os alunos (PAEEEs).*

Apesar de encontrarmos, nesses relatos, as expressões *"o aluno deficiente"*, percebemos que há uma compatibilidade com as políticas e as diretrizes da educação inclusiva, que apontam para a necessidade de oferecer a escolarização para todos, e as diferenças humanas são consideradas como normais, sendo que o processo de ensino é que deve se estruturar às necessidades individuais, assegurando o acesso ao conteúdo. Concordamos com Carvalho (2005, p. 42), quando ressalta a diferença como condição humana, nas suas palavras, "Somos diferentes. Essa é nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo porque vivemos e aprendemos o mundo de formas diferentes".

Com relação à percepção dos educadores sobre a inclusão nas suas escolas, todas disseram que ela está acontecendo, com o auxilio do AEE, mas ainda é preciso que ocorra a reestruturação na escola. Assim, podemos visualizar no gráfico abaixo alguns apontamentos sobre a percepção das entrevistas em relação ao processo de inclusão nas suas escolas,

Gráfico 1: Percepção sobre a escolarização de todos na sua escola



Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

Analisando o gráfico acima, detectamos que a maioria das entrevistadas (31%) asseguram que a falta de formação docente é uma realidade nas suas escolas, configurando-se como entrave para a escolarização de todos. Em seguida, citaram na mesma proporção (19%), como aspectos dificultadores, a resistência dos profissionais para incluir o público do AEE na sala comum, a falta de espaço físico para o AEE e a falta de recursos e materiais pedagógicos tanto no AEE quanto na sala de aula, e, por último, com 12%, das respostas, as dificuldades inerentes à promoção do acesso ao currículo.

Podemos exemplificar com os depoimentos em relação à falta de formação dos profissionais:

> *Ela está acontecendo, mas eu acho que primeiro a pessoa tem que estar preparada para receber esse tipo de aluno. E eu acho que ela ocorreu de uma forma inversa, que coloca e depois o professor vai buscar, estudar para trabalhar com aquela criança (PRM).*
> *Hoje, realmente, a gente percebe no dia a dia pelos corredores da escola a inclusão das crianças, mas temos dificuldade principalmente com os professores que tiveram a graduação em anos atrás que não tiveram esta bagagem dentro da universidade e que não trabalhava a educação especial. Essa proposta completamente diferente, agora que os cursos atuais estão tendo. Então, realmente, a gente vê esse choque entre o professor tradicional com o recém-formado (DM).*
> *Eu vejo que o que precisa melhorar ainda é a questão do profissional, estar mais bem preparado, porque o profissional chega na escola e não está preparado para isso, ele não foi formado para isso, lógico que fez alguma disciplina de inclusão, mas muitos não fizeram curso específico, não têm aquela formação (DEs).*

Quanto à falta de espaço físico e resistência dos profissionais:

> *Nós ainda estamos engatinhando dentro do processo, eu ainda não vejo que ela está totalmente pronta, estamos em um processo onde é preciso muita coisa, começando pelo espaço físico (PAEEM).*
> *Aceitação também de todos em uma forma geral, porque o aluno não é somente meu, ele é da escola (PAEEEs).*
> *Para trabalhar a questão da inclusão, é preciso trabalhar muito mais a questão atitudinal, modificar as concepções dos profissionais, porque a educação inclusiva, por exemplo, tem alunos com dificuldade de aprendizagem que também, de certa forma se não estão tendo um atendimento estão sendo excluídos (Equipe NADH 1).*

A respeito da acessibilidade curricular e da falta de recursos realçamos:

> *O fato de eles estarem na escola, não quer dizer que estão aprendendo que eles estão incluídos, falta a acessibilidade, permanência, e a aprendizagem (Equipe NADH 2).*
> *A falta de recursos é uma questão grave. Porque você pode ver que tudo isso aqui é eu que faço, se eu quero um trabalho melhor, eu que tenho que fazer, tenho que buscar, pra fazer um trabalho mais adequado (PApoio Es).*

De acordo com esses depoimentos, constatamos a preocupação das profissionais para que sejam revistas posturas, concepções e práticas. A Professora do AEEEs expressa que todos os educadores deveriam assumir a inclusão na escola, reclama que a clientela do AEE é considerada pelos educadores como responsabilidade exclusiva da educação especial.

Assim, percebemos a urgência de modificação atitudinal, proclamada pela Equipe do NADH, ou seja, a questão da acessibilidade atitudinal refere-se às concepções e, muitas vezes, ao descrédito em relação à aprendizagem da população do AEE, ao preconceito e estigma impregnados em falas, atitudes que minimizam as capacidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. De acordo com Silva (2012), as modificações atitudinais e conceituais se relacionam à formação das pessoas, sendo que as barreiras são frutos de uma história, das crenças e organizações culturais e sociais que, de forma preconceituosa, delinearam atitudes e saberes conservadores e estigmatizantes.

Todas participantes da pesquisa enfatizaram que a inclusão é fato, os alunos estão nas escolas que possuem o AEE, mas há resistência, e falta promover o acesso ao currículo, como vimos no depoimento da Equipe NADH 2, no qual se questiona de fato está acontecendo a inclusão pedagógica, ou seja, será que os alunos estão inseridos no processo de escolarização, ou se estão apenas fisicamente nas escolas? Em vários momentos, as entrevistadas relatam

falta de formação[89] para o atendimento da população do AEE na escola, que é garantida na legislação, mas, na prática, não consegue suprir as necessidades das educadoras, em seu trabalho, no cotidiano da escola.

A Equipe NADH 2 acrescenta que, na sua percepção, ainda ocorre a integração e não a inclusão, segundo ela:

> *O que a gente está tentando fazer ainda é integração, por quê? Porque a inclusão não passa nem por perto disso, as escolas não passam nem perto do sentido de inclusão. Ainda mais porque a escola pensa que tem alguém que vai vir de fora para fazer a inclusão. Não consegue ter consciência de que é ela, no movimento dela com os profissionais é que vai fazer, vai fazer acontecer. Ainda pensam que vem alguém de fora, olha, isso aqui que é inclusão toma (Equipe NADH 2).*

Nesse cenário, a entrevistada questiona as atitudes, a urgência da reestruturação da escola, a remoção de barreiras, sejam as atitudinais, instrumentais, metodológicas ou conceituais, para o desenvolvimento das potencialidades, da aprendizagem e da participação efetiva de todos os alunos. Como defende Carvalho (2005, p. 109):

> O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

Como já destacamos, os documentos oficiais tratam de princípios e valores que norteiam o processo da inclusão, que se resumem no direito à educação, à igualdade de oportunidades, ao acesso às condições de aprendizagem e de participação nos sistemas regulares de ensino e ao atendimento educacional especializado. Diante destas premissas, a escola, os profissionais que nela trabalham necessitam questionar algumas posturas, atitudes e práticas. A partir disto, indagar se a organização da escola, em termos de currículos, metodologias educacionais, está em consonância com a legislação? Caso contrário, como fazer? O que falta à escola? Para Carvalho (2005), as práticas precisam refletir atos políticos para que as mudanças realmente aconteçam:

> As práticas pedagógicas centradas na transmissão de conhecimentos pelo professor, como profissional de ensino, desconsiderando-se os interesses e bagagem vivencial dos alunos, certamente não têm dimensão política. Esta se instaura quando o professor se percebe e age como profissional da aprendizagem, estabelecendo relações dialógicas com seus alunos e valorizando todos os conhecimentos e experiências que trazem para a sala de

[89] A questão da formação será destacada com maiores detalhes no item 8 deste capítulo.

> aula. Com propriedade, diz-se que o melhor e mais importante recurso para o professor é o próprio aprendiz (CARVALHO, 2005, p.83).

A Diretora (*DM*) e a Professora da classe comum (*PRM*) referem-se sobre a problemática da formação docente. A primeira relata que há um choque de concepções, do professor formado há mais tempo e que trabalha numa perspectiva tradicional e daquele que tem formação recente e que já tem refletido sobre a educação inclusiva. A segunda, a Professora do Ensino Regular (*PRM*), sente que não está preparada para atender as pessoas com deficiência, em outros momentos da entrevista, ela declara que não se considera apta para receber alunos com algum tipo de limitação, na sua sala, há duas alunas surdas e, se não fosse o acompanhamento da intérprete, ela assume que não conseguiria incluí-las.

Sassaki (1997) e Bueno (2008) argumentam que os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência são potencializados pelas resistências e barreiras sociais que colocam essas pessoas em um lugar de desvantagem. Sassaki (1997, p. 47) cita alguns empecilhos produzidos pelo meio:

> - seus ambientes restritivos;
> - suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças;
> - seus discutíveis padrões de normalidade;
> - seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista fisco;
> - seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea;
> - sua quase total desinformação sobre as necessidades especiais e sobre os direitos das pessoas que têm necessidades;
> - suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana.

Assim, nos depoimentos das participantes de nossa pesquisa, detectamos que há um "jogo de empurra", que vem justificar o modelo educacional discriminatório e que deposita nas pessoas as suas dificuldades e as assentam como incapazes. Porém, em todas as respostas, o discurso é de que a inclusão está acontecendo, os alunos estão nas escolas, o AEE está presente, mas as práticas são morosas. A Professora do Ensino Regular realça a falta de preparo, a do AEE lembra do trabalho solitário, a Direção reclama do choque de concepções e as Coordenadoras falam das resistências. Então, podemos inferir que, apesar da existência do AEE, há pouco espaço na escola para receber e atender, de fato, às diferenças de qualquer ordem, porque elas ainda aparecem como elemento dificultador, como se impedissem a perpetuação de práticas homogeneizantes, e assim surgem as resistências.

4 Ensino Regular *versus* AEE

Todas as entrevistadas pontuaram a falta de comunicação e intercâmbio entre as profissionais do AEE e as do Ensino Regular. Construímos as tabelas que se seguem com os depoimentos das Professoras, Coordenadoras e Diretoras separadamente, para facilitar a visualização de cada categoria.

Tabela 2: Depoimentos das Professoras do AEE

Entrevistada	Depoimento
PAEEM	*Às vezes acontece algum fato em alguma sala ou então com algum professor e eles pedem pra chamar nós Professoras do AEE, mas aquele aluno não é só meu, ele é da escola, então, todos teriam que estar abraçando a causa da mesma forma, falando a mesma linguagem.*
PAEEEs	*Não sei como falar do aluno lá na sala de aula porque eu não tenho tempo nem de sair daqui, da sala do AEE.*
PApoioEs	*A maioria dos professores regentes só me entregam o material que ele vai trabalhar e, então, sou eu quem faço toda a adaptação.*

Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

Nos relatos das PAEE, verificamos a cisão entre o Ensino Regular e o AEE, a falta de comunicação, de interlocução. Em primeiro lugar, há uma responsabilização dos profissionais da educação especial para o atendimento dessa clientela, e o restante da equipe acaba por se isentar de sua responsabilidade, e, de certa forma, entrega o aluno para que o professor do AEE dê conta de suas necessidades e de sua aprendizagem, conforme asseveram alguns autores (GLAT, 2007; BUENO, 2008). Em segundo, muitas vezes, os Professores do AEE acabam por permanecer o tempo todo em suas salas, com as agendas repletas de atendimento, não conseguindo se deslocar para observar os alunos no contexto da sala de aula, auxiliá-los, bem como orientar os professores.

Conforme ressalta Oliveira (2008a), o aluno atendido no AEE, sendo apossado quase que exclusivamente pelos seus profissionais, desenvolve uma relação de dependência com esta equipe. Essa relação, de certo modo, é referendada pelas educadoras do AEE, porque passam a possuir um poder diferenciado, como se somente elas pudessem atendê-lo, pelo fato de terem o conhecimento sobre essa demanda. A autora questiona que tal raciocínio tem levado a rivalidades dentro da escola, sendo preciso que a situação seja revista nos cursos de formação continuada.

Na legislação, consta que a proposta do AEE 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" e "[...] garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular" (BRASIL, 2011, p. 1). E na nota técnica SEESP/GAB/N. 11/2010, tem-se como funções dos profissionais do AEE:

> 4 - Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e ao desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
> 5 - Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2010, p. 3).

Contudo, segundo Silva (2012), o discurso, muitas vezes, se distancia de sua efetivação, para a autora "[...] não se trata de excluir, selecionar os melhores, demarcar a normalidade ou a deficiência, mas de promover o acesso e criar mecanismos para a permanência no processo com aproveitamento para os que estão nele inscritos" (SILVA, 2012, p. 231).

Nesse sentido, é muito importante a interlocução, acreditamos que se esta questão não for repensada, teremos novamente o modelo de educação especial isolada do Ensino Regular e, então, o AEE assumirá sua demanda e poucas mudanças ocorrerão no ensino comum, e a inclusão como fica?

Vejamos, a seguir, o que dizem as Professoras do Ensino Regular:

Tabela 3: Depoimentos das Professoras do Ensino Regular

Entrevistada	Depoimento
PRM	*Eu não entendo essa diferenciação que eles fazem, que eu não posso ensinar assim para eles, tem que ensinar diferenciado, eu acho complicado pra mim trabalhar com isso, porque eu não tenho essa formação. [...] Eu acho que as meninas cresceram muito depois que começaram a frequentar o AEE só que eu não sei o que está acontecendo lá, eu não tenho noticias, não sei como está sendo trabalhado lá.*
PREs	*Não sei o que é trabalhado no AEE, não sei o que acontece lá, não temos tempo para conversar. É só uma professora para atender todos os alunos.*

Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

A Professora da classe Regular do Município atende duas alunas surdas em sua sala e narra que não compreende o trabalho da intérprete porque ela ensina determinadas palavras, mas a aluna não escreve da forma como lhe foi ensinado. A intérprete diz que está correto, porém ela não concorda. Podemos verificar que há um desconhecimento desta professora em relação à língua de sinais e ao ensino da língua portuguesa para surdos, que se diferencia da escrita para os ouvintes. Este fato revela a falta de formação da professora e também os entraves na comunicação entre as duas profissionais. Ela reconhece que o AEE auxilia no aprendizado de suas alunas, mas não sabe como é realizado, o tipo de trabalho, as práticas pedagógicas, enfim, o fazer, as metodologias utilizadas.

O mesmo acontece com a Professora do Estado, que descreve que não há espaço na escola para conversarem, acrescenta que tem a pasta para consultar, mas fica absorvida no seu trabalho e não consegue ir à sala de recursos. Nos horários de módulo, precisa preparar aulas e materiais para outros discentes, há alunos que não estão no AEE, mas julga que deveriam estar, porém não possuem laudo. Há dois alunos com muitas dificuldades: *"[...] acho que têm dificuldades mentais, tenho que preparar materiais e provas diferenciadas" (PREs).*

Nessa direção, o desencontro é um fator preocupante, vejamos os relatos das Diretoras e Supervisora do AEE.

Tabela 4: Depoimentos das Diretoras e Supervisora

Entrevistada	Depoimento
SAEEM	*É um pouco delicada essa interlocução justamente porque eu acho que o Professor do AEE deveria ter dedicação exclusiva, deveria ficar na escola o dia todo por conta do atendimento educacional especializado, porque o aluno da manhã é atendido à tarde, no contra turno e o professor da manhã ele quase não encontra com esse professor da tarde.*
DEs	*Na realidade, o aluno é do professor regente, e não do professor de apoio, isso precisa ser melhorado. O professor regente precisa auxiliar na preparação do material, caso contrário, como o professor de apoio poderá trabalhar com o aluno?*
DM	*Há um desconhecimento do Professor da sala regular, ele, muitas vezes, quer que o PAEE faça pra ele, entregue tudo pronto. Isso não dá pra fazer. O professor do regular deposita muito no AEE, deveria ter um diálogo constante, ainda falta.*

Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

A SAEEM considera que a falta de comunicação se deve ao desencontro das profissionais, já que trabalham em horários opostos e raramente há um momento em que possam realizar encontros para conversarem sobre os alunos. Ela defende, como solução para este impasse, que o Professor do AEE tenha dedicação exclusiva e permaneça na escola o dia

todo, assim, a interlocução se tornaria viável. Em alguns momentos, a docente do AEE vai à escola em outro período, para conversar com o professor do ensino regular, mas tal ação é por sua conta, não é assinalada como horas de trabalho.

Contudo, na Escola Estadual, a PAEEEs permanece na escola nos dois turnos, e o impasse é o mesmo, a falta de comunicação prepondera, e, provavelmente, talvez esta não seja a solução para resolver a questão da interlocução. As Diretoras realçam que há uma concepção na escola de que o aluno do AEE é de responsabilidade da equipe da educação especial. Assim, a problemática caminha para além da falta de tempo, espaço ou horário, existe uma cisão entre os trabalhos, os atendimentos, uma responsabilização do profissional do AEE e a isenção do papel do docente do ensino regular.

A SAEEM relata a dificuldade de inserir um aluno com deficiência no ensino regular, da resistência de alguns professores e, assim, precisa averiguar em qual sala ele poderá ser incluído, em consonância com a receptividade do professor. Desta forma, ela descreve:

> *Tem aqueles professores que rotulam e que não gostam. Na hora de organizar as turmas, a gente avalia a questão do perfil desse professor, então, alguns, infelizmente, ficam sobrecarregados porque ele recebe melhor o aluno com deficiência, tem outros que já não recebem muito bem (SAEEM).*

Em nossa pesquisa, a SAEEM ressalta que não são todos os professores que estão abertos a receber em suas salas essa população, é preciso que faça um estudo para verificar qual docente *"aceita"*[90] incluir o aluno com deficiência. A partir deste depoimento, questionamos, será que a escola tem realizado a inclusão? Se o princípio da educação inclusiva é o atendimento a todos, não é um contracenso o professor escolher quem deverá incluir? Se o aluno é considerado **o aluno do AEE**[91], de que inclusão estamos falando? E, por último, será que a escola está "incluindo para excluir", como referenda Veiga-Neto (2011)?

Segundo Bourdieu (1996) existem os "marginalizados por dentro", aqueles que estão na escola, mas são vítimas de exclusão, o que se configura na farsa da democracia, com o discurso igualitário. Para o autor, esta eliminação é adiada, pois permanecem na escola os excluídos em potencial e, estes vão descobrir que a escola não lhes garante o sucesso e o acesso ao conhecimento e a posições sociais.

Na tabela a seguir, verificamos os depoimentos das Coordenadoras do AEE:

[90] Expressão utilizada por ela.
[91] O grifo é nosso. Demarcamos o lugar no qual este aluno se encontra.

Tabela 5: Depoimentos das Coordenadoras

Entrevistada	Depoimento
Equipe NADH 2	*O AEE tem que fazer movimento,mostrar a todos os profissionais que o aluno é da escola, e não somente do AEE. Isso precisa ser mudado.*
CAEE Estado 1	*A PAEE atende alunos de outras escolas, e ainda algumas vezes tem dois cargos, de manhã ela trabalha na sala de recursos e à tarde trabalha na rede municipal, então, às vezes deixa uma lacuna no trabalho, pois uma das atribuições do Professor de AEE é ter uma articulação com a sala de aula, e isto fica a desejar.*
Equipe NADH 1	*Para mudar o sistema e ter uma inclusão de verdade, tem que começar a mudar, todo mundo sentar e pensar que essa escola é para as diferenças e não para o diferente, senão vai continuar sempre o AEE de um lado e a sala comum de outro, então, é a escola do diferente e não das diferenças.*

Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

A CAEEEs justifica, assim como a SAEEM, que, muitas vezes, os horários dos professores são diferentes, o que dificulta a comunicação. Já a entrevistada Equipe NADH 1 salienta que a diferença na escola tem sido demarcada pelo atendimento educacional especializado, como se a diferença estivesse no aluno da educação especial e seria este o lugar específico para atendê-lo. A nosso ver, esse raciocínio ainda é fator dificultador da educação inclusiva, porque o aluno do AEE transita em todos os lugares, na sala comum, no AEE, nos pátios da escola, nas aulas de educação física, ou seja, ao acesso destas pessoas precisa ser estruturado em todos os ambientes. A diferença é entendida, aqui, como limitações inerentes a cada ser humano, e o acesso, referente a recursos necessários, para que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação possam ter condições de formação, de apreensão do conhecimento, do currículo escolar à aprendizagem.

A aprendizagem, na perspectiva da abordagem histórico-cultural, acontece num processo de internalização (VIGOTSKI, 2004), que significa a reconstrução das experiências vivenciadas em espaços de cultura. Para Góes (2007);

> As formas de ser, agir e pensar não se estabelecem por um processo de contato direto entre o indivíduo e o mundo, mas pela mediação social (da outras pessoas, dos signos, dos saberes, das crenças, dos valores, dos objetos e ambientes que fazem parte da cultura). Assim, em virtude das mediações e da internalização das experiências coletivas, o outro e a cultura oferecem ao indivíduo referências para a significação da realidade e de si próprio (GÓES, 2007, p. 80).

Nessa óptica, consideramos que o grupo heterogêneo favorece a aprendizagem, impõe as vivências compartilhadas entre adultos e parceiros mais experientes. Vigotski (1997)

compreendia que o sistema educacional deveria propiciar a manifestação de potenciais criativos, destacando a atividade do estudante, a mediação do professor e a questão social como fatores fundamentais para a aprendizagem.

Apoiada às concepções de Vigotski, Silva (2009) pondera que esta abordagem auxilia o educador e a criança com deficiência, porque evidencia as relações interativas e questiona o quanto as determinações sociais podem cooperar para o processo de desenvolvimento ou estagná-lo. Em suas palavras,

> A aprendizagem é facilitada quando ocorre através de um processo de interação, mediado adequadamente pelo professor ou por outros colegas, em atividades dinâmicas e construtivas, em que a linguagem, interação e o conhecimento das necessidades do outro assumem importância significativa (SILVA, 2009, p. 226).

A mediação da aprendizagem deve ser voltada para promover a utilização de instrumentos e signos que atendam às necessidades dos educandos. Haja vista que, para Vygotski (1997), toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento do sujeito se manifesta duas vezes, a primeira, no coletivo, na interlocução da criança com o meio ambiente e, depois, como função individual, como capacidade subjetiva de organização e atividade pessoal do processo psicológico, advindo das informações e aprendizado com o outro. Desta forma, na coletividade, o papel do educador como mediador se caracteriza como fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da possibilidade de desenvolvimento iminente, que corresponde ao que a criança consegue alcançar com ajuda.

A Equipe do NADH 2 ressalta que os profissionais do AEE são responsáveis por realizar um movimento na escola que auxilie com a mudança de posturas dos demais profissionais, porque eles mesmos incorporam os alunos ao AEE e, de alguma maneira, compactuam com a concepção de que este aluno é de sua única responsabilidade.

Com relação às discordâncias existentes entre o AEE e o ensino regular em algumas escolas, a entrevistada descreve: *"[...] tem escola que o professor da classe regular abomina o atendimento educacional especializado e todo mundo que está lá dentro, com isso são os alunos, professores, pedagogos, tudo. Tem escola que é complicado" (Equipe NADH 2).* Ela relata que, nessas escolas, os educadores estão muito resistentes e não querem receber os alunos em suas salas e não estão dispostos a aprender a trabalhar com as pessoas com deficiência. Negam-se a conhecer o trabalho do AEE e a trocar experiências, como se este atendimento não existisse.

As entrevistadas do NADH citaram que, a partir deste ano, iniciou-se uma nova estratégia do AEE, para auxiliar essa interlocução, o assessoramento, no qual o professor do

AEE acompanha alguns alunos na sala comum, buscando auxiliá-lo em suas dificuldades e, também, ao professor na instrumentalização de técnicas para atender aos casos. O Professor da sala Regular solicita o assessoramento, quando sente maiores dificuldades com determinados alunos. Para a DM, este serviço contribuiu na interação e comunicação dos profissionais, do AEE e da classe regular, porque podem, juntos, avaliar os casos e descobrir atividades, metodologias para auxiliar na aprendizagem dos alunos.

A Equipe NADH 2 explica como ocorre esse trabalho:

> *A assessoria é poder observar se está tudo bem, qual é a necessidade que este aluno tem, de repente para ele se sentir melhor na classe comum, ele precisa de uma adaptação de material, de um engrossador de lápis, que o lápis fique mais grosso, ou ele precisa que seja ampliado o material, os dois profissionais podem avaliar as necessidades do aluno (Equipe NADH 2).*

A entrevistada comenta que esse acompanhamento tem sido muito positivo e, na maioria das vezes, traz bons resultados, porque possibilita a observação em lócus e a organização dos materiais para que o aluno tenha maior desenvolvimento de suas atividades. Mas, em algumas situações, o Professor do Ensino Regular não aceita a presença do professor do AEE, sente que está sendo avaliado. Em suas palavras:

> *Temos situação de professor da classe comum que está fechando a porta, que não quer interferência, porque aquela sala é dele e quem manda ali é ele. Ele ainda não conseguiu compreender que esse assessoramento não é para ele, o professor, mas, sim, para o aluno (Equipe NADH 2).*

Entretanto, a assessoria na teoria, no discurso das Coordenadoras e da Diretora é um trabalho muito rico e que têm ótimos resultados, mas, na prática, como está acontecendo? Questionamos à PAEE e pudemos averiguar a sua resposta:

> *O assessoramento é o acompanhamento daquela criança na sala de aula, com atividades que a professora está trabalhando, pra gente estar adaptando as atividades pra eles, dependendo da deficiência que ele tem.Teria que ser para todos os alunos do AEE, só que devido à grande quantidade de alunos inseridos hoje no AEE, o nosso tempo de atendimento é muito curto, eu, por exemplo, estou com um assessoramento semanal somente, eu não consigo pegar mais. Acabo passando de 15 em 15 dias na sala daquela criança, porque eu não consigo passar toda a semana, às vezes, somente uma vez por mês, dependendo do dia da semana (PAEEM).*

Nesse sentido, a proposta do assessoramento, estabelecida no Município, é muito interessante, mas ela quase não acontece, a problemática volta-se para as agendas lotadas e por considerar que o AEE precisa estar o tempo todo alocado na sala de recursos. Acreditamos que o AEE necessita circular na escola, os recursos levados para as salas de aula,

para que o trabalho seja articulado em conjunto, em consonância com a sua proposta, conforme delineado nos documentos legais.

Os documentos legais destacam que o local para o AEE é, prioritariamente, a sala de recursos, como visualizamos no decreto n. 7.611: "§ 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, p. 2) e na nota técnica: "[...] o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola" (BRASIL, 2010, p. 2). Assim, entendemos que as salas são ambientes nos quais os recursos estão presentes, mas o atendimento pode ocorrer em outros locais, seja nas salas de aula comum, no pátio da escola etc. Os profissionais podem se deslocar para os diversos locais em consonância com os objetivos que queira alcançar com determinadas ações, os recursos e equipamentos podem ser deslocados, como, os notebooks e os jogos nas salas de aula. Compreendemos que estas ações são importantes para promoverem a interlocução com os demais profissionais e a responsabilização de todos pela escolarização dos estudantes do AEE.

A Coordenadora do Estado também descreve a sua preocupação em relação à falta de comunicação dos profissionais e ao trabalho do AEE, realizado exclusivamente na sala de recursos:

> *A gente está trabalhando para que esse contato aconteça conscientizando que o atendimento não é só na sala de recursos, tem que estar articulado com a sala de aula. O aluno tem que se beneficiar disso em todos os ambientes e não somente na sala de recursos. Entender que a função do AEE extrapola a sala de recursos, pois o professor deve se articular com os profissionais que trabalham com os alunos, articular com a família e com o professor regente, então isso realmente tem que ser colocado em prática (CAEE Estado 1).*

A entrevistada relata que irá se reunir com as Professoras do AEE e solicitar que os encontros com as Professoras das salas regulares e as orientações realizadas sejam registrados. Acredita que, assim, terá maior controle de que o encontro aconteceu.

Consideramos que o registro é importante, porém, esta dicotomia ensino regular e educação especial advém de uma formação estática do processo de ensino-aprendizagem em que se estabeleceram dois grupos de pessoas, os "normais" e os "especiais" e, assim, temos dois grupos de professores, os "regulares" e os "especialistas" (BUENO, 2008). Os especialistas, no caso o serviço do AEE, têm como objetivo contribuir para a escolarização da população do AEE, mas, sem a interlocução e o trabalho em conjunto, teremos dois atendimentos realizados separadamente e com resposta pouco satisfatória, o que pode acirrar a

exclusão do aluno. Entendemos, também, que esse processo é progressivo e permanente e há muitos ajustes a serem realizados para que a escola possa construir melhorias na qualidade de seus atendimentos.

A falta de comunicação acontece não somente entre os profissionais do AEE e do Ensino Regular, mas também ocorre entre a escola e os especialistas que realizam atendimentos com a população do AEE, como fisioterapeutas, médicos, fonoaudiólogos, entre outros. Como podemos comprovar nos relatos:

> *Eu inventei essa bolinha de isopor pra ele movimentar as mãos porque ele não mexe, então tudo eu vou tentando (PAEEEs).*
> *Eu sempre pedi pra mães me falarem sempre que precisarem de algum auxílio para me procurarem, porque precisa ter essa ligação [...] Se eles passassem algum exercício que a gente pudesse trabalhar com eles, por exemplo, na educação física, eu poderia estar fazendo algo que ela me passasse para ajudar o aluno na reabilitação motora. No caso, a fono não poderia estar passando algum exercício para gente poder fazer com eles? Então, eu acho sim que é falho e todos tinham que se envolver com esses alunos especiais (PApoio Es).*

Nesses relatos, constatamos a ausência do trabalho em conjunto e o reconhecimento dos profissionais de que este poderia contribuir na condução dos atendimentos. Como vimos, a PAAEs busca elaborar atividades que precisavam ser orientadas pela fisioterapeuta que atende ao caso, e o relato da PApoioEs expressa dúvidas que poderiam ser sanadas pelas profissionais da área da saúde, haja vista que a fonoaudióloga, por exemplo, trabalha diretamente com a comunicação alternativa, a professora também o faz, mas o trabalho não é integrado e, assim, como fica para esse aluno? Isto é, será que ao invés de ajudá-lo, o atendimento cindido pode estar prejudicando o desenvolvimento dele, porque a condutas podem se diferenciar.

Assim, indagamos, o que dizem os profissionais da saúde? Como eles percebem o trabalho realizado no AEE? Não os questionamos, no entanto, detectamos, nos relatos, que as profissionais da escola permanecem aguardando esta interlocução, e ela não acontece.

Nesse caso, acreditamos que o trabalho do AEE vai além das atividades na sala de recursos, e também, na escola, poderíamos hipotetizar o quanto seria rico, se os professores do AEE se deslocassem a esses atendimentos, acompanhassem-nos, conversassem com as equipes que os oferecem. A construção desta parceria é, pois, fundamental para avaliação do caso, acompanhamento e aprendizado de todos, da equipe do AEE, dos profissionais da rede de saúde e para a sua população.

Os documentos legais salientam a necessidade do trabalho integrado, a nota técnica-SEESP/GAB/N. 11/2010 dispõe sobre as funções do AEE na escola, entre elas, “[...]

promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros" e destaca como diretrizes do AEE "[...] estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, [...] bem como as parcerias com as áreas intersetoriais" (BRASIL, 2010, p. 2).

A resolução n. 4 de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE, destaca, em alguns momentos, tanto a interlocução entre os profissionais do AEE com os do Ensino Regular, quanto a parceria com as redes de serviços, como podemos constatar:

> Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
> 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.
> Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
> 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, p. 2).

Nessa perspectiva, o documento salienta como obrigatoriedade a parceria com as redes de apoio para colaborarem no atendimento e condução dos casos, favorecendo a troca de experiências, na utilização e confecção de recursos e estratégias e ressalta a articulação entre o AEE e os profissionais na sala comum. Os documentos estabelecem que a comunicação e o trabalho articulado são atribuições dos profissionais do AEE e fazem parte da organização e estruturação deste atendimento.

Porém averiguamos, nos depoimentos, que esse aspecto tem sido uma falha e que precisa ser organizado, viabilizando estratégias para que se efetive. Insistimos que o AEE precisa circular na escola, nas redes intersetoriais, para que todos possam assumir o compromisso com a promoção da acessibilidade, haja vista que a construção de estratégias, de serviços, recursos e equipamentos depende do estudo do caso, considerando que cada sujeito possui necessidades diversas e especificidades que dependem de avaliações e orientações de vários profissionais. O trabalho em conjunto fortalece as práticas no AEE, auxilia os alunos,

as famílias e todos os profissionais que estão envolvidos no atendimento, além de desenvolver as potencialidades dos educandos.

5 O Atendimento Educacional Especializado: funcionamento, organização e limitações

Neste tópico, discorremos sobre o funcionamento do AEE, o espaço físico, a organização da sala de recursos, a população atendida, a atribuição dos profissionais, suas práticas e as contribuições do AEE na escola. Estes aspectos foram subdivididos nos itens que se seguem, sendo que, na temática referente às avaliações psicoeducacionais dos alunos e as práticas pedagógicas[92], descrevemos as escolas separadamente por compreender que possuem especificidades diferentes, em consonância com as suas realidades, história, trajetória e, assim, para que as informações sejam mais bem compreendidas, destacadas com riqueza de detalhes, apresentamos estes aspectos analisando as instituições em tópicos distintos.

5.1 AEE: espaço físico e a sala de recursos

Como realizamos algumas entrevistas nas salas de recursos multifuncionais, pudemos observar o espaço e os materiais, sendo que as profissionais também nos mostraram os mobiliários e recursos que compõem as salas.

Em relação ao espaço físico, na Escola Municipal, a Diretora da escola descreve que as salas (são duas salas) eram banheiros que foram adaptados para o AEE. Verificamos que as salas são idênticas, do mesmo tamanho e formato, recobertas por azulejos de cor branca, dando-lhes um aspecto claro, limpo, porém são muito estreitas, apertadas, as mesas ficam no centro da sala e nas laterais armários fechados e uma estante com os materiais guardados e empilhados; no fundo da sala tem há uma pia e, ao lado da porta, ficam dois computadores em mesas separadas com duas cadeiras. Há uma janela grande no alto das mesas dos computadores.

Observando esse espaço, chama-nos a atenção o local destinado ao AEE, banheiros adaptados, e, então, questionamos que correlação existe entre o AEE e o banheiro? Que representação tem o AEE para os profissionais da escola? A Diretora nos disse que não havia outro local, mas retirar o banheiro para colocar o AEE seria inutilizar também um espaço de utilização de todos na escola, no caso, o banheiro. Como vimos, no tópico anterior, o AEE se

[92] Este tópico corresponde aos itens 5.2.1 e 5.2.2.

constitui num ensino à parte, justificado pela falta da interlocução dos profissionais e pela ênfase da Professora do AEE de que o Professor do Ensino Regular se isenta de todas as responsabilidades quanto ao atendimento de sua população.

Poderíamos refletir sobre várias hipóteses em relação ao lugar que se configura como AEE, como a caracterização de um depósito, uma "descarga" de pessoas, que se referem não somente aos seus alunos, bem como à equipe de profissionais. Estas noções são compactuadas pela Professora do AEE, que também é Professora de Apoio, quando diz da falta de compromisso dos demais profissionais da escola para com a inclusão dos alunos do AEE nas salas de aula e nos demais ambientes da escola.

A respeito dos materiais, detectamos que possuem grande quantidade de materiais, incluindo mobiliários, jogos, computadores. A Equipe NADH 2 enfatiza que as salas do AEE contam com bastantes materiais e bem diversificados. As salas de recursos multifuncionais são do tipo 2, porque há alunos na escola com deficiência visual e cegos.

Segundo a Equipe NADH 2, nos anos de 2006 a 2009, a prefeitura gastou um milhão de reais em materiais pedagógicos e, em 2009, chegaram as salas de recursos multifuncionais com a verba do MEC para o AEE, nas suas palavras:

> *As salas vinham com os computadores, notebooks, impressoras, mesa, cadeira, armários e brinquedos pedagógicos. Tanto que os profissionais na época disseram: gente, mas onde que nós vamos colocar esse tanto de coisa, porque agora está é passando, está demais (Equipe NADH 2).*

Entretanto a Professora do AEE reclama da falta de materiais, para trabalhar com algumas especificidades, pois, em alguns casos, precisa confeccionar materiais diferenciados e não há possibilidade de compra destes recursos:

> *Tenho dificuldade, seriam de materiais adequados para cada deficiência, e, às vezes, compro por conta própria, tiro muito do meu bolso para comprar os materiais. Olho na internet tanta coisa interessante, mas não tenho como confeccionar (PAEEM).*

A Professora do AEE se refere a materiais de papelaria para serem utilizados na confecção de jogos, recursos visuais, pranchas etc. Os materiais foram comprados pela Prefeitura, mas, segundo ela, não há recursos financeiros para repô-los e possibilitar aos profissionais confeccionar outros recursos que seriam necessários para atender às especificidades de cada caso. No seu depoimento, constatamos que se sente frustrada porque realiza pesquisas para confeccionar os materiais e, muitas vezes, não pode viabilizá-los, outras vezes, acaba comprando com seus próprios meios.

A Professora assinala que, muitas vezes, possui o material, mas não há espaço adequado para utilizá-lo, porque a sala é apertada, de difícil locomoção, por exemplo, contém uma bola grande para trabalhar com alguns casos, mas não existe o espaço e o tapete no chão. A Supervisora do AEE acrescenta que não há sala para ela, quando chegam as famílias, não há o local para atendê-las.

Nesse contexto, observamos que é necessária a acessibilidade arquitetônica na sala do AEE, o que dificulta a utilização dos materiais. Como constatamos, estes ficam empilhados, de difícil acesso tanto para os alunos quanto para os professores. Os alunos não conseguem visualizá-los, porque estão guardados em armários ou sobrepostos em prateleiras. Observamos que muitos jogos estão plastificados, ainda não foram manuseados, e, assim, questionamos se não foram utilizados por não serem adequados ou pelo desconhecimento dos profissionais em relação à sua função ou mesmo da sua existência.

A Equipe NADH 2 relatou a existência de materiais dentro das embalagens e disse que fica indignada porque as crianças estão no atendimento, necessitam do recurso e eles não são utilizados, desta forma, ela expressa:

> *As escolas que faço visitas, muitas vezes, chego lá, os materiais estão plastificados. Eles ainda estão embalados, não são disponibilizados. Então, pergunto: O que está acontecendo? Tem o profissional, tem o recurso, tem a formação, o aluno está ali, o que acontece? (Equipe NADH 2).*

Quanto à Escola Estadual, a sala de recursos multifuncional está alocada no fundo da biblioteca, ou seja, após a sala da biblioteca, há uma porta que dá aceso à entrada na sala do AEE. Nos dias em que estivemos lá, não havia alunos na biblioteca, então, estava tranquilo o acesso ao AEE, porém acreditamos que, se a biblioteca estivesse ocupada, ficaria difícil a entrada na sala e o barulho também dificultaria os atendimentos.

A sala é escura, abafada, com janelas estreitas e compridas no alto da parede, ao redor, nas laterais, estão dois armários, um de cada lado, dois computadores do lado da porta, na entrada, em mesas separadas, com uma cadeira em uma das mesas. No fundo da sala, há uma prateleira com jogos e, ao centro, uma mesa grande quadrada com duas cadeiras. Em cima de um dos armários, há um ventilador, e, em uma parede, ao lado de um armário, um espelho grande.

De acordo com a entrevistada, o MEC mandou somente os computadores, a lupa para os alunos com baixa visão, um teclado colmeia para os alunos com paralisia cerebral, as mesas e cadeiras, uma impressora e um kit de comunicação alternativa. Ela informou que conhece outra escola do estado que possui uma quantidade de materiais bem maior, mas que,

na sua escola, eles não chegaram, acredita que foram distribuídos entre as escolas, já que o estado atende por zoneamento.

A Professora mostra-nos alguns materiais que confeccionou, constatamos que a maioria dos jogos foi feita por ela, utilizando materiais de papelaria e reciclados, por exemplo, números e letras em EVA, alfabeto móvel com tampas de garrafas, jogos da memória com ilustrações, imagens de revistas etc. Descreve que solicita à Diretora para comprar o que precisa, como expõe:

> *Geralmente, eu peço para a Diretora comprar, por exemplo, as canetinhas pretas muito usadas para alunos com baixa visão devidoa o contraste com a folha branca, então, vou montando de acordo com a necessidade do aluno (PAEEEs).*

A Diretora, em vários momentos, enfatiza a problemática da falta de materiais, como podemos averiguar:

> *Vamos comprando algumas coisas que precisam, mas não tem uma verba específica para o AEE, as bancadas e algumas cadeiras para os alunos irem ao banheiro, tudo isso consegui de doação. O espelho que tem na sala do AEE para trabalhar com a imagem corporal, foi de doação, a gente tem que correr atrás, eu não fico esperando, um vereador nos doou o material. Estávamos trocando os alunos no chão com um colchão, mandamos fazer uma bancada para colocar os colchonetes para trocar as crianças, tem um banheiro adaptado ali, então, foi o que nós conseguimos.*
> *Tem a questão da alimentação que também não veio recursos para isso, tem crianças aqui que se alimentam por sonda, então, é tudo por conta da escola e a gente tem que se virar e providenciar (DEs).*

A entrevistada relata que solicitou a sala de recursos multifuncional à superintendência, mas vieram poucos materiais, recentemente, chegaram três computadores solicitados por ela a serem instalados para os alunos nas salas de aula. Salienta que outros recursos foram conseguidos por meio de doações. Segundo a Coordenadora do AEE do Estado (*CAEE Estado 1*), há a solicitação dos materiais para as salas, mas, muitas vezes, não chegam todos, ou demoram a vir ou são redistribuídos nas escolas por não conseguirem atender a todas as solicitações.

As Professoras do Ensino Regular e de Apoio reforçam esta problemática:

> *Uma das minhas dificuldades é a falta de materiais, coloquei um forro preto na mesa do aluno com baixa visão, trouxe de casa, muitos materiais tenho que comprar, como tintas, bolas e jogos. Tem materiais na sala de recursos, mas são de lá. Temos uma cota de xérox e de folhas, só tenho o giz e quadro basicamente para trabalhar quando quero trazer outro material, muitas vezes, compro ou trago de casa (PREs).*
> *Eu é quem tenho que confeccionar os materiais para os alunos, então, mais difícil é isso, a falta de material para confeccionar. O governo mandou um EVA, uma caneta, mas você só gasta isto o ano todo com a criança? Não*

> *posso confeccionar material de papel porque vai rasgar, tudo deve ser plastificado ou colocado na esponjinha para dar segurança. O papelão é bom, mas, muitas vezes, do jeito que eles [alunos] pegam podem colocar na boca. Agora, para confeccionar, isso pra mim não tem dificuldade não, a dificuldade é esta, para o governo enviar o material, não temos este suporte. Acho que tinha que ter uma verba só para isto, uma verba para você poder confeccionar o material para os seus alunos. Então, ele [o governo] dá o filho, mas não cria o filho, porque ele dá o aluno para nós, mas não disponibiliza recursos (PApoioEs).*

Nessa oportunidade, constatamos, nos depoimentos, a problemática na Escola Estadual referente à falta de materiais, na sala de recursos, na sala de ensino regular para a Professora Regente e para a Professora de Apoio. Todas as profissionais da escola argumentaram que o aluno está na escola, mas, muitas vezes, sentem-se impotentes para atendê-lo. Como vimos, na sala de recursos, a maioria dos materiais são confeccionados pela Professora do AEE, o mesmo acontece com os materiais da Professora de Apoio, que nos mostrou a prancha de comunicação alternativa, o alfabeto móvel, as ilustrações, os jogos, entre outros, sendo que todos os recursos foram confeccionados por ela.

Acreditamos que são recursos interessantes, mas que existem outros materiais, como os jogos acessíveis, livros de histórias, cadernos com pautas etc., materiais didático-pedagógicos que compõem a sala de recursos do MEC[93], que são motivadores, coloridos com a textura, formatos indicados para o manuseio dos estudantes e que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Porém estes recursos, que fazem parte do kit da sala de recursos do MEC, não estão disponíveis nessa escola, o que dificulta o trabalho da equipe.

Reforçamos que há somente uma pessoa para Coordenar o AEE em todas as escolas do Estado, bem como nas suas cidades de abrangência, o que torna inviável para verificar todas as problemáticas que ocorrem no cotidiano das escolas, e estas acabam construindo um trabalho possível, que, quase sempre, é frustrante, haja vista que as profissionais estão conscientes de algumas necessidades de seus discentes, mas não conseguem supri-las.

As políticas públicas, definidas no decreto n. 7.611, descrevem o recurso financeiro para permitir o acesso do aluno ao currículo e a sua complementaridade escolar, mas o contexto da escola estadual nos mostra outra realidade, que é demarcada pela falta de

[93] Os materiais que contém a sala de recursos multifuncionais estão descritos no documento orientador e pode ser visualizado no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 10 jul. 2013.

estrutura no espaço físico, e, em consequência, podemos visualizar um "faz-de-conta", isto é, o fato de ter profissionais e alunos não garante o acesso e a igualdade de oportunidades.

Um estudo realizado por Rinaldi et al. (2013), referente aos dados quantitativos de distribuição da sala de recursos multifuncionais pela SECADI, demonstra o crescimento considerável da sala de recursos no Brasil, sintetizados[94] na tabela abaixo:

Tabela 6: Distribuição da sala de recursos por ano

Ano	Sala Tipo 1	Sala Tipo 2	Total
2005	215	35	250
2006	376	0	376
2007	499	126	625
2008	4.189	111	4.300
2009	14.477	520	14.997
2010	3.660	90	3.750
2011	12.932	569	15.001
Total	**36.348**	**1.441**	**39.299**

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de Rinaldi et al. (2013).

Os dados indicam grande aumento de distribuição da sala de recursos a partir de 2008, continuando num crescimento elevado em 2009, tendo outro pico significativo em 2011. Inicialmente, no ano de 2005, o Ministério da Educação criou, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, principiando esse processo, e, em 2008, com o primeiro decreto do AEE, houve sua expansão, sendo que, posteriormente, no ano de 2011, com o surgimento do Decreto n. 7.611, as discussões políticas se intensificaram.

Conforme os dados quantitativos, verificamos o crescente investimento na implantação das salas de recursos, em consonância com o aumento significativo das matrículas de pessoas com deficiência nas escolas. Contudo, os dados numéricos não correspondem à qualidade do atendimento, pois muitas vezes as necessidades de cada instituição não são relevantes nesta avaliação.

[94] Os dados da pesquisa de Rinaldi et al. (2013) foram reorganizados por nós e sintetizados nesta tabela.

5.2 AEE: população atendida e atribuição dos profissionais

As Coordenações do AEE no Estado e também no Município declararam que, para que o aluno seja atendido no AEE, é preciso ter o laudo médico que comprove alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, conforme delineado pelo decreto do AEE. Assim, verificamos nos relatos:

> *Eu procuro olhar se tem seu laudo médico, e quando aquele aluno não tem laudo, chamamos os pais e solicitamos que levem ao neurologista para trazer o laudo médico, todos os nossos alunos deficientes aqui tem laudo médico de neurologista (SAEEM).*
> *A escola cadastra o aluno no SIMADE, tem que ter um laudo que comprove a sua deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação (CAEE Estado 1).*

Nesse sentido, o laudo médico é prerrogativa para ser atendido no AEE, mas, na prática, esta determinação prevalece? Quando questionamos às equipes do AEE, averiguamos que a Escola Municipal possui grande quantidade de alunos com essas características, mas não possui alunos superdotados ou com altas habilidades. Já na Escola do Estado, não há pessoas surdas ou com deficiência auditiva, bem como as com superdotação ou altas habilidades e alunos cegos, pelo fato de não terem chegado pessoas com estas especificidades.

Contudo a Escola do Estado acaba por atender a outras demandas, por compreender que, mesmo não sendo público-alvo do AEE, consideram que necessitam do atendimento. Como podemos constatar pelas concepções das entrevistadas nos depoimentos:

> *A sala de recursos sim, isso a gente obedece ao que está na lei, agora no apoio, nós temos crianças que mesmo não tendo direito ao apoio, precisam dele, e se na sala eu tenho o professor de apoio, a professora está atendendo quem precisa. É a dislexia, dificuldade de aprendizagem, crianças hiperativas não entram no atendimento especializado, mas a gente acaba fazendo esse atendimento em sala porque é necessário (DEs).*
> *Na sala de aula sou professora de apoio para um aluno com paralisia cerebral, mas tem mais três que não têm laudo, mas acabo atendendo, dou suporte, porque eles precisam (PApoio Es).*
> *Agora uma coisa que deveria ser encaixada, mas quem sou eu pra bater de frente com o governo, são os dislexos e as crianças hiperativas, pois com as aulas do AEE você pode trabalhar um jogo de concentração e atenção, quer dizer, se você começa a fazer esse trabalho com a criança, ela pode começar a ficar mais tempo em sala, porque a gente sabe que o aluno hiperativo não tem essa condição, eles têm o tempo deles, e o governo não libera para a sala do AEE os dislexos e os com hiperatividade (PAEE Es).*

Como podemos verificar, é muito forte a concepção de que a dislexia, as dificuldades no processo de escolarização, a hiperatividade são demandas da educação especial. Mesmo com a legislação, caracterizando a demanda, esta crença perpetua nas escolas, e, no caso da

Escola Estadual, tem-se que as escolas especiais[95], por um longo período, atenderam a esta população, de acordo com o relato da Coordenadora do AEE do Estado 2[96]. A Professora do AEE, bem como a Professora do Estado, eram profissionais que atuaram em escolas especiais, antes do cargo atual. Este fato pode explicar as suas dificuldades em delinear a população da educação especial que se confronta com as suas vivências anteriores, a formação inicial das educadoras e a legislação atual.

A respeito disso, Kassar (2007) entende que a educação especial ocorreu, miscigenada ao fracasso escolar, à educação da população que foi "[...] deficientizada pela escola e separada dos alunos 'normais' durante a organização da educação brasileira no decorrer do século XX" (KASSAR, 2007, p. 8). Uma grande quantidade de alunos com problemas de escolarização foram matriculadas na educação especial, e, nas palavras da autora, esta problemática levanta a "questão da qualidade do ensino brasileiro"[97] (KASSAR, 2007, p. 8).

Diversas pesquisas, no âmbito da psicologia escolar (PATTO, 1999; SOUZA, 2002, 2010; MARÇAL, 2005; SOUZA, 2007, FRELLER, 2007), descrevem que as queixas escolares são, muitas vezes, atribuídas pelos profissionais (educadores, psicólogos etc.) aos problemas e às dificuldades exclusivamente das crianças. Para Souza (2002), a escola encaminha maciçamente as crianças, revelando, com isso, suas próprias dificuldades em ensiná-las, de cumprir plenamente a função educativa que lhe cabe e de se envolver neste processo. Parece que as instituições de ensino não possuem conhecimento suficiente do processo de alfabetização, do ensino da leitura e da escrita e do desenvolvimento infantil. Trocas de letras, erros ortográficos e gramaticais, omissão de letras e sílabas, próprios do processo de aprendizagem da língua escrita, não raro, são considerados como erros, e os alunos rotulados como possuidores de dificuldades no processo de aprendizagem (MARÇAL, 2005).

Sabemos que algumas crianças, em um determinado momento, não conseguem efetivar atividades propostas e necessitam de auxílio, de propostas diferenciadas, como jogos, brincadeiras, exercícios em grupo, entre outras atividades. Isso remete a um papel ativo do

[95] Conforme salientamos, em Uberlândia, há duas escolas especiais estaduais.

[96] Segundo relato da entrevistada, antes das determinações do decreto do AEE e das demais políticas públicas referentes ao AEE, as escolas especiais do estado atendiam grande número de alunos, cerca de aproximadamente, 600, com uma diversidade de quadros, sejam as deficiências, problemas de comportamento, problemas no processo de escolarização, os diagnosticados como dislexos, hiperativos, transtornos de déficit de atenção, entre outros.

[97] De acordo com Souza (2007), os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) demonstram o grande índice de analfabetismo nos grandes centros urbanos, o que denota um importante fator de exclusão social.

professor em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. Tanamachi e Meira (2003, p. 48) apontam que:

> O professor que sabe que o desenvolvimento cria potencialidades, mas que só a aprendizagem as concretiza, é aquele que se volta para o futuro, para dar condições para que todos os seus alunos se desenvolvam e que, portanto, busca intervir ativamente nesse processo, não se limitando a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de um determinado conceito algum dia "amadureçam".

Vygotsky (2001, p. 115) enfatiza o papel preponderante e diferenciado da escolarização no desenvolvimento integral do sujeito:

> A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

O fracasso escolar é explicado, repetidamente, pela pobreza, pela falta de estruturação das famílias, pela presença de um pai violento, uma mãe prostituta, pelo analfabetismo dos pais, pela falta de interesse dos alunos, entre outros. Estas são concepções fruto de uma ideologia dominante, a qual considera que o problema está no sujeito, assim, é ele que deve esforçar-se para mudar, o que isenta a responsabilidade do ensino, das metodologias educacionais. Desta forma, tem-se a construção de alguns "diagnósticos"[98] que adentram nas escolas, como dislexia, transtornos de atenção e hiperatividade etc., a patologização do sujeito, o uso indevido de medicações[99].

A perspectiva histórico-cultural, abordagem de Vigotski, aponta para a importância da mediação das relações interpessoais, das atividades que propiciem o conhecimento, assim como no incentivo à criatividade, à autonomia, na tentativa de adiantar-se ao desenvolvimento do aluno, mostrando novos conhecimentos e estimulando estratégias para a elaboração de outros conceitos.

Tanamachi e Meira (2003) salientam a necessidade de o educador compreender os processos de desenvolvimento humano e sua inter-relação com a aprendizagem e as questões

[98] Diagnósticos que desconsideram a história do sujeito, seu contexto social, cultural e as relações que estabelece na escola com professores, o processo de ensino e aprendizado, não levando em consideração metodologias educacionais, sistema de ensino tradicional, desmotivador e descontextualizado.

[99] Pesquisas demonstram (MOYSÉS; COLLARES, 1997; 2006, 2010) o uso inadequado de medicamentos, com o diagnóstico produzido por concepções essencialmente clínicas, remédios, calmantes que silenciam os sujeitos e que perpetuam a noção de categorização das pessoas em "normais" e "anormais". Estes rótulos demonstram a incapacidade do sistema educacional em revisar suas concepções, organização curricular e acessibilidade.

sociais. Sendo a escola o lugar de socialização do conhecimento historicamente acumulado, cabe a ela propiciar a apropriação e a expressão de elementos culturais pelos alunos, conhecimentos produzidos em livros, vídeos, músicas, práticas sociais, ou seja, nas diversas formas de participação e construção da sociedade.

Nesse cenário, as concepções das educadoras do Estado, de nosso estudo, colocam o AEE como um lugar para todos aqueles que a escola não consegue atender, que não se ajusta aos padrões estabelecidos por ela e, assim, teríamos um retrocesso. Os profissionais do AEE, ao assumirem esta demanda, a demanda de queixas escolares, desconfiguram o atendimento do AEE, da educação especial e acabam contribuindo para a patologização, além de absorver grande quantidade de alunos, estabelecendo, realmente, um ensino à parte na escola.

Acreditamos que essa concepção é preocupante e que necessita, urgentemente, de desenvolvimento de ações na formação continuada dos profissionais para esclarecimento, estudo e reflexão sobre o processo de inclusão escolar, bem como a legislação referente à escolarização da população do AEE.

Com relação às atribuições dos profissionais do AEE, destacamos, na tabela a seguir para melhor visualização, os depoimentos que explicam estas funções:

Tabela 7: Atribuições dos profissionais do AEE

Entrevistada	Depoimento
SAEEM	*Acompanho os professores do AEE, dando suporte para eles em relação às atividades, faço o trabalho burocrático, realizo as anamneses com os pais e oriento os pais. Faço também o trabalho com os professores da sala regular, dando suporte para eles, sugerindo atividades diferenciadas para estarem trabalhando na sala de aula. Trabalho com aluno também, analiso e faço o estudo de cada caso, e, dentro desse perfil, sugiro as atividades para o professor da sala regular.*
PAEEM	*Nosso trabalho é individualizado, o retorno é muito mais rápido, às vezes tem professor que fala, ele [o aluno] faz com você, mas chega dentro da sala de aula ele não faz. Mas comigo ele faz porque ele está ali o tempo todo diretamente comigo, então, assim a cobrança é muito mais direta. O nosso trabalho requer dar um feedback, um apoio para o professor ali na sala, pois a nossa intenção é também estar tendo uma influência positiva dentro da sala.* *Avalio o aluno, detecto as suas dificuldades e trabalho os aspectos da sua necessidade.*
PApoioEs	*Trabalho em sala de aula com o aluno, minha função como professora de apoio é adaptar as atividades que a professora regente trabalha em sala de aula, para que o meu aluno possa entender o que está sendo explicado. O professor regente não consegue fazer isto, tem 32 alunos na sala.*

Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

De acordo com os depoimentos, verificamos que o trabalho dos profissionais do AEE envolve a avaliação[100] dos casos para o diagnóstico das necessidades e potencialidades dos discentes, e atuam no trabalho individualizado. A Supervisora do AEE e a Professora do AEEM relatam a interlocução que precisam estabelecer com o Professor Regente. Mas, como vimos no tópico anterior, este trabalho está presente no discurso, pois as Professoras do Ensino Regular descrevem que não sabem o que acontece no AEE, desconhecem como o trabalho é realizado.

No caso do Apoio, as profissionais trabalham na sala de aula ao lado do aluno, buscando organizar os conteúdos trabalhados pela Professora Regular para a compreensão do aluno do AEE. A demanda para Apoio do Estado se diferencia do Município. No primeiro, são para os alunos com paralisia cerebral, que estão em cadeiras de roda, para as deficiências múltiplas e alguns transtornos globais do desenvolvimento considerados como casos graves, já no Município, são somente para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, os casos mais graves que manifestam intensa dificuldade de permanecer em sala de aula.

As Professoras de Apoio[101] detalharam sobre as suas práticas, vejamos nos relatos:

> *A minha **adaptação** é de acordo com a maneira que está o nível da minha criança, porque vamos supor que a professora regente vai trabalhar um texto de português, então a criança vai ouvir oralmente o que a professora fala e depois com o suporte que nós temos que são os livros didáticos, revistas, xérox etc., vamos adaptar gravuras, porque o meu aluno tem paralisia cerebral, então, ele só faz apontamento, assim, a partir da prancha temática ele vai apontando para mim o que eu estou explicando pra ele. Por exemplo, se no texto existir um menino ou uma menina que jogava bola, eu adapto para ele, então eu pego a gravura de um menino com a gravura de uma bola, e aí ele vai apontar para mim o que aconteceu na história.*
> *Desta forma, o mesmo conteúdo que a professora trabalha em sala de aula, eu trabalho com eles, só que no nível deles (PApoioEs).*
> *Eu acompanho esse menino direto em sala de aula, ou seja, eu fico com ele o tempo todo em sala de aula. Eu tenho o planejamento do professor, então, por exemplo, a professora planeja e eu **adapto** porque ela tem dificuldade na coordenação motora fina, não consegue escrever, mas, oralmente, ela tem muita facilidade porque ela já está alfabetizada. Assim, todas as atividades que a professora trabalha com folhas escritas, ela me passa uma folha porque mesmo que ela não escreva, ela consegue ler, eu trabalho os livros com ela (PAEEM).*

As Professoras utilizaram a expressão "adaptar", ou seja, suas práticas são no sentido de ajustar o conteúdo ministrado pela Professora Regente para propiciar condições de acesso aos alunos. Acreditamos que esta atuação é importante, porque representa um início do

[100] Nos próximos itens, iremos detalhar como são realizadas as avaliações, a condução dos casos e as práticas das profissionais no AEE.
[101] Como já salientamos anteriormente, a Professora do AEE do Município exerce também a função de Professora de Apoio na escola em outro turno.

processo, pois precisamos refletir sobre outro caminho, que é o da flexibilização curricular. Para Silva (2012, p. 29), estas palavras se diferenciam porque flexibilizar indica pensar no Projeto Político-Pedagógico da escola em que os conteúdos se apresentem sob "[...] as diferentes formas de experimentar a condição humana". Assim, adaptar permite fazer um recorte, enquanto promover a acessibilidade e a flexibilização sugere a igualdade, o direito de todos ao acesso do conteúdo ministrado pelo professor.

No caso da nossa pesquisa, o Professor de Apoio é o responsável por reorganizar o saber para os alunos, ou seja, o Professor Regente fica de fora deste processo. Como nos dizeres da Professora de Apoio*: "[...] a maioria dos professores regentes chegam para mim e só me entregam o material que ele vai trabalhar" (PApoio Es).*

Apesar de existir essa dicotomia entre as profissionais, constatamos, nos depoimentos, que o intercâmbio entre as professoras de Apoio e as do Ensino Regular é mais direto e mais fácil do que com as que estão na sala de recursos, haja vista a proximidade física entre elas. As Professoras de Apoio relatam que buscam, em seus trabalhos, estabelecer relações entre os alunos do AEE com as professoras, bem como com os demais alunos da sala:

> *Eu tento trocar de lugar com a professora às vezes, ela fica com meu aluno e eu fico com a turma. Coloco ele sempre nos trabalhos de grupo, peço para que ele me diga com quem quer trabalhar, verifico se ele está gostando da aula, se está motivado. Peço para a professora vir na sua carteira e explicar algo (PApoio Es).*
> *Faço algumas combinações com a professora e a gente troca, porque é um trabalho que envolve interação e boa vontade de ambas (PAEEM).*

Nesse sentido, constatamos que o Apoio promove um trabalho mais próximo, o diálogo pode ser constante. Esse trabalho é parecido com a proposta do assessoramento dos profissionais do AEE no município e, pelos relatos acima, podemos hipotetizar que se o assessoramento acontecesse com maior frequência, a interlocução entre os profissionais e o trabalho em conjunto poderia tornar-se uma realidade mais provável.

No Estado, há maior quantidade de Professoras de Apoio do que de Professoras de AEE, são 30 de Apoio e 14 de AEE, sendo que, na escola pesquisada, temos uma de AEE, que fica nos dois turnos, e cinco de Apoio. No Município, não temos os dados de todas as escolas, mas, na escola pesquisada, têm-se quatro professoras de AEE e uma de Apoio. Parece que este fato se deve à demanda atendida no Apoio; nas Escolas Estaduais, o apoio abrange maior quantidade de alunos, já nas Escolas Municipais, ele se destina a casos considerados mais graves, alunos que não conseguem permanecer sozinhos nas salas. Os alunos que estão nas cadeiras de roda, no Município, ficam, geralmente, nas salas de aula, sem o Apoio, o que difere das Escolas Estaduais.

Desta forma, podemos constatar que, na esfera estadual, considera-se que a Professora de Apoio é um recurso mais utilizado, a Coordenadora do Estado descreve que a escola solicita apoio para os casos que consideram casos graves. Nas suas palavras:

> *Uma criança com problemas psiquiátricos graves, que não consegue ficar muito tempo em sala de aula, tem crise, surtos, tem grave dificuldade de interação, o aluno com disfunção neuromotora grave, que tem comprometimento na fala, na comunicação, na mobilidade, então, para casos graves a secretaria autoriza um professor de apoio (CAEE Estado 1).*

A avaliação da necessidade de solicitar o profissional de Apoio é da escola, esta é feita pelo sistema, pelo SIMADE como já descrevemos. Não há uma supervisão nesta avaliação, como acontece no município, em que existe o cargo da Supervisora que fica responsável juntamente com a Professora do AEE de realizar as avaliações, assim como é função da Supervisora acompanhar os alunos nas salas de aula, orientando o Professor do Ensino Regular. Ponderamos que a falta deste cargo, acrescida ao fato de ter uma única pessoa responsável pela Coordenação do AEE em todas as Escolas do Estado, dificulta o processo de avaliação educacional dos alunos, ficando, exclusivamente, a critério da escola as solicitações, avaliações e conduções dos casos.

Em relação às atribuições das Coordenadoras do AEE, organizamos a tabela abaixo com os relatos:

Tabela 8: Atribuições das Coordenadoras do AEE

Entrevistada	Depoimentos
CAEE Estado 1	*Coordeno a Educação Especial da cidade de Uberlândia e as cidades que estão sob a jurisdição de Uberlândia. Aprova a contratação dos intérpretes, a aprovação dos atendimentos especializados, se vai abrir a sala ou não, autorização de professor de apoio, organização de cursos de formação e o trabalho burocrático. O meu trabalho também é de assessorar e acompanhar as escolas, verificar como está sendo organizado o trabalho lá.*
Equipe NADH 2	*As coordenadoras de roteiro acompanham as escolas, realizam orientação à equipe do AEE, verificam se é necessário contratar professores, a necessidade de cursos de formação, quais as temáticas e realiza a formação continuada dos professores de suas escolas, bem como aos professores dos municípios da abrangência de Uberlândia, pois é município-polo.*

Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

No Município, a Equipe do NADH é composta por quatro Coordenadoras de Roteiro, e as escolas são subdivididas entre estas profissionais. Há uma Coordenadora Geral e uma Vice-coordenadora. Segundo a entrevistada, cabe às Coordenadoras de Roteiro realizar o

acompanhamento nas escolas por meio de visitas-técnicas, nas quais verificam as pastas dos alunos, os atendimentos realizados, fazem orientações dos casos, averiguam as necessidades de cursos de formação, organizam estes cursos para os professores do AEE da cidade de Uberlândia e também das cidades de sua abrangência. São responsáveis, também, por promover cursos e palestras para os demais professores da escola. Além de desempenharem encontros semanais com a equipe do AEE no NADH[102] para a formação continuada. Para isto, estão em constante formação, participando de encontros, congressos, grupos de estudo em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, e realizam cursos em outras instituições de outras cidades.

A Coordenadora Geral e a Vice-coordenadora ocupam a função de organizar toda a parte administrativa e pedagógica junto à Secretaria de Educação do Município. Coordenam a Equipe do NADH, aprovam as contratações, os cursos a serem oferecidos com pessoas que vêm de fora, determinam quem serão os palestrantes, o custo, as temáticas, são gestoras da verba que vêm do MEC, específica para a formação dos professores. Recebem as orientações do MEC em Brasília sobre as diretrizes para a formação, para isto, participam periodicamente de reuniões. A Secretaria de Educação no MEC sugere as temáticas, são "pacotes fechados"[103], dos quais constam o número de horas, o pró-labore dos palestrantes, os valores do hotel, alimentação etc. O Município tem a liberdade de indicar o palestrante e discutir sobre as temáticas em consonância com as necessidades locais.

No Estado, a Coordenadora exerce as funções destacadas por ela e relata que segue as diretrizes da Superintendência de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Diz que não têm autonomia, sempre segue o que é proposto pela direção da educação especial da superintendência. Participa de reuniões periódicas em Belo Horizonte, e, todo mês de setembro, se reúne para decidir sobre contratação de pessoal e aberturas de salas de recursos. Para isto, faz um levantamento no SIMADE. A Coordenadora desabafa, expondo as suas dificuldades em exercer todas estas funções:

> *Só tem uma pessoa pra atender a toda essa demanda e é um tema polêmico, é novo, é difícil, algumas escolas tem uma certa resistência, e precisa de formação, muita formação, assessoramento, reuniões. Como é que eu vou atender a isso tudo? Então, eu acabo fazendo o necessário, o que realmente precisa, eu trabalho muito ligada à secretaria de educação, tenho que atender à demanda da secretaria, de dados, informações, organização de professores para ir fazer cursos. Eu precisaria de uma equipe de trabalho porque a educação especial tem várias áreas: surdez, deficiência visual, autismo, transtornos globais, assim, como são várias frentes de trabalho,*

[102] No item 6 detalharemos sobre a formação continuada das professoras do AEE.
[103] Expressão utilizada pelas entrevistadas do NADH.

> *deveriam ter mais pessoas assumindo a coordenação destas áreas (CAEE Estado 1).*

Como podemos constatar, são várias funções assumidas pelas coordenações, existe uma grande quantidade de profissionais de AEE nas escolas e, para atender, acompanhar e propiciar a formação de todas as escolas é um imenso trabalho em função da pouca quantidade de profissionais.

No Município de Uberlândia, segundo as entrevistadas, cada Coordenadora de Roteiro possui em média sete escolas para coordenar e realizar a formação dos profissionais, com exceção das escolas de outras cidades, em que, geralmente, são realizadas as visitas quando estas solicitam.

No Estado, essa problemática ainda é maior, porque só há uma Coordenadora para desempenhar todas essas funções, apesar de não ser responsável diretamente pela formação continuada, possui o papel de organizar os cursos, contratar profissionais para realizá-los e verificar junto à equipe as necessidades para encaminhá-los aos cursos oferecidos nos centros de formação. Muitos cursos são oferecidos pelas equipes das escolas especiais, então, a coordenadora verifica quem são os profissionais do AEE que necessitam dos cursos.

Nesse prisma, afirmar que *todas* as funções delineadas pelas coordenações são cumpridas é algo improvável, difícil de acontecer, haja vista a grande demanda e a pequena quantidade de mão de obra para atendê-la. O relato que se segue sintetiza as nossas discussões e demonstra a angústia das coordenações:

> *Minha dificuldade que eu vejo é a falta de tempo, eu gostaria de poder ir a cada escola, se eu pudesse ir toda a semana em uma escola, eu poderia levar para cada escola a formação que eles necessitam no micro ali na escola, são poucas pessoas para fazer isto, se eu pudesse fazer com elas [professoras] individualizado, se eu pudesse ir em cada escola toda semana e trabalhar, eu acho que seria muito diferente, acredito que seria outro trabalho, outra qualidade, eu acho que é isso, a falta de tempo (Equipe NADH 2).*

A Coordenadora descreve que não possui tempo para acompanhar o trabalho das equipes nas escolas, de auxiliar, de ouvir as problemáticas cotidianas, de ajudar no diagnóstico, na avaliação e sente que isto é um grande entrave. Acredita que, se tivesse mais profissionais na coordenação, o trabalho seria muito melhor, no que se refere às práticas realizadas no AEE.

5.2.1 As avaliações com os alunos do AEE do Município e as práticas pedagógicas

A Supervisora do AEE nos relatou que, quando o Professor do Ensino Regular observa algum diferencial em seu aluno e desconfia que este necessita do atendimento educacional especializado, preenche uma ficha, denominada de ficha queixa, na qual escreve todas as suas observações com relação às dificuldades do discente. Isto acontece quando o aluno chega à escola sem o laudo médico, aquele aluno que nunca recebeu acompanhamento médico ou frequentou o ensino especial.

O aluno que já vem de alguma escola especial ou que já faz atendimento médico, psicológico e outros, já possui uma história quando chega ao ensino regular. De qualquer forma, a Supervisora do AEE chama os pais/familiares e realiza uma anamnese[104], quando não possui laudo médico encaminha a família para os atendimentos necessários. Fazem-se também observações deste aluno na sala de aula para verificar sua postura diante do processo de aprender, detectar quais atividades ele realiza, quais as suas dificuldades, facilidades, relação com o professor etc.

Convida-se esse aluno para ir à sala do AEE, e a Professora realiza algumas atividades para compor sua avaliação[105]. A Supervisora mostra algumas pastas de alunos, os roteiros de avaliação[106] e explica como desenvolve as atividades para o diagnóstico.

Ao analisarmos o roteiro de anamnese, observamos que possui todo o histórico do aluno, a queixa principal, os aspectos da história de vida, como a gestação, o parto, o desenvolvimento motor, da alimentação, do sono, da linguagem, a história escolar, o relacionamento familiar, a sexualidade e, por último, o histórico de saúde. É um roteiro bem completo, porém não há espaço no formulário e também não consta nas pastas um relatório referente às percepções da avaliadora sobre a dinâmica familiar.

Esse aspecto envolve a forma como as famílias expõem o caso, as causas que atribuem, como se constitui a relação com a escola, com os professores, como é a rotina do filho em casa, quais são as suas preferências, o que gosta de fazer, se sabe relatar suas potencialidades e quais as suas expectativas em relação aos filhos, o que pensam da inclusão escolar, entre outros. A dinâmica familiar nos mostra as relações de afeto, traz informações importantes sobre o aluno, suas vivências, as possibilidades de aprendizagem proporcionadas

[104] O roteiro de anamnese contém questões relativas à gestação, parto, desenvolvimento neuropsicomotor, da linguagem, social, afetivo, dinâmica familiar e escolarização (SILVA; RIBEIRO; MARÇAL, 2004, p. 87).
[105] A avaliação foi descrita pela Supervisora, Professora do AEE e Equipe do NADH. Analisamos também as pastas dos alunos avaliados, bem como os instrumentos.
[106] A Supervisora do AEE fez cópias dos roteiros para que pudéssemos levar.

no contexto familiar. Este ponto pode ser detectado numa conversa livre, que pode ser realizada anteriormente à aplicação do roteiro de anamnese. Após a anamnese, o aluno é avaliado pela Professora do AEE, primeiramente, é solicitado que ele faça desenhos, o autorretrato e o desenho da família. Verificamos que, nas pastas, as avaliadoras observam no autorretrato aspectos como a grafia e noção de esquema corporal. No desenho da família, não há espaço para a análise, a Professora do AEE explicou que analisa como o aluno representa a família, utiliza-se deste desenho para conhecer as famílias de seus alunos.

Acreditamos que o desenho é um momento muito rico em que o sujeito retrata sua própria história, como se vê, como está estruturado o ambiente em que vive. Sugerimos outro desenho para apreendermos como representa as relações estabelecidas com a escola e com o aprender. Haja vista que a escola ocupa um lugar importante nesse processo, as relações que esse sujeito estabelece com ela, com seus professores e a forma como construídas ao longo de sua história escolar são significativas para compreendermos o seu desenvolvimento atual. Caso contrário, se não levarmos em conta a escola, isolamos o sujeito e depositamos somente nele e na sua família a problemática, reduzindo-a às questões biológicas próprias do sujeito e de suas relações familiares.

Compactuamos com alguns autores da psicologia escolar (SOUZA, 2007; ANGELUCCI, 2007; FACCI; SOUZA, 2011), que destacam a rede de relações no processo de avaliação, e, neste cenário, tem-se a escola, a família e a próprio sujeito. As problemáticas e limitações dos sujeitos podem ser maximizadas ou minimizadas, podendo ocorrer o desenvolvimento de potencialidades, dependendo das múltiplas determinações na sua interação com o ambiente em que está inserido, envolvendo a família, grupos de amigos, contexto social e escolar. Neste sentido, as relações escolares não podem ser excluídas deste processo.

Na próxima etapa, é realizada a avaliação da leitura e escrita. Mostra-se ao sujeito figuras para serem organizadas em sequência lógica e pede-se que conte uma história e, depois, transcreva-a para o papel. Após, é realizada uma atividade de ditado. Observa-se se o aluno organiza a cena na sequência correta, como a descreve, a linguagem oral e a criatividade na contação da história. No momento seguinte é realizado um ditado, com palavras aleatórias, sendo que neste se analisa o nível de desenvolvimento da escrita[107].

A escolha das palavras nos chamou a atenção, pois são palavras soltas, descontextualizadas, por exemplo, verificamos, numa avaliação, o ditado das palavras:

[107] Utiliza-se como referencial a evolução da leitura e escrita de Ferreiro e Teberosky (2008).

elefante, caneta, casa etc. Estas expressões não têm relação, não possibilitam a construção de um significado, de um contexto, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 22) esclarecem que "[...] a série de palavras propostas para a escrita precisa manter entre si uma relação semântica, fazendo parte de um mesmo conjunto ou um mesmo tema". Assim, o sujeito pode atribuir significado à sua escrita; por exemplo, podemos pedir que escreva, no ditado, nome de animais (elefante, gato, sapo e uma frase: Fui passear na floresta) ou conjunto de objetos escolares (caneta, lápis, borracha e a frase: Comprei um caderno novo), entre outros. Consideramos que a história utilizada é rica em detalhes e, por ela, podem-se abordar diferentes temáticas. Contudo sentimos falta de outros portadores de texto para compor a avaliação.

Nas pastas, consta outro instrumento, que é um roteiro para aplicação das Provas Piagetianas[108], porém, observando-as, notamos que há somente o instrumento, mas não contém a sua aplicação e não há a avaliação do número. A respeito disso, uma entrevistada relata da dificuldade da aplicação das Provas Piagetianas e do diagnóstico do raciocínio lógico-matemático:

> *As provas piagetianas que é para ver exatamente a classificação, seriação, inclusão de classes, a reversibilidade. Tem as provas piagetianas, e, muitos professores ainda não sabem aplicá-las, quando eles aplicam essas provas com os alunos, os que sabem aplicar, muitas vezes, não sabe analisar os resultados.*
> *Nós percebemos que os professores estavam precisando conseguir entender a matemática, fazer com que o aluno entendesse a matemática não só lá nas operações, como também compreender os conceitos, como a classificação, qual a necessidade do aluno saber classificar, saber incluir e sabe fazer a inclusão de classe (Equipe NADH 2).*

Para resolver essa questão, no ano de 2010, foram oferecidas oficinas com uma professora que trabalha da rede pública do município com formação em Matemática. A Coordenadora avaliou como positivos os encontros, nos quais, segundo ela, se possibilitou ao grupo tirar as dúvidas e esclarecer o instrumento de avaliação.

Contudo averiguamos que ainda existe uma barreira, no que diz respeito à aplicação desse instrumento, pois, nas pastas analisadas, são inexistentes sua aplicação e qualquer oura atividade referente ao número. Salientamos que a Supervisora do AEE nos mostrou o Kit das Provas Piagetianas na sala de recursos, o material foi adquirido para a sua aplicação.

---

[108] As Provas Piagetianas têm como objetivo geral avaliar o desenvolvimento cognitivo do sujeito, elaboradas por Jean Piaget, que pretendia compreender a maneira de pensar, de estruturar o raciocínio em diferentes idades. Para melhor compreensão dos postulados deste autor, sugerimos a leitura dos livros:
PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
PIAGET, J. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

A Coordenadora acrescenta que este roteiro de avaliação é antigo, proposto por uma equipe anterior ao NADH:

> *É padrão, foi construído pelo pessoal, antes de ter NADH na primeira equipe pedagógica, e ao longo dos anos, veio passando pelos profissionais das escolas, acataram-se sugestões, mas no geral, continua o mesmo porque a equipe sempre avalia que é um bom instrumento (Equipe NADH 2).*

A Supervisora do AEE relata que, após a avaliação, em conjunto com a da Professora do AEE, elaboram o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) do estudante, ou seja, um plano que contém as metas e objetivos a serem alcançados com aquele discente. É realizado, também, um relatório para que o professor da sala regular possa conhecer como o discente respondeu às atividades propostas na avaliação, quais são as suas dificuldades, facilidades e o que será trabalhado no AEE. Estes documentos, o relatório e PDI ficam na pasta do aluno para que todos da escola possam consultar.

O PDI é composto por uma folha com os dados de identificação do aluno, o seu perfil, os conteúdos que não domina, os que domina e o centro de interesse do aluno. Na outra folha, há um quadro com três colunas, a primeira intitula-se: áreas do conhecimento/definição de metas; a segunda, os objetivos; e a última, as atividades. Na primeira, tem-se como áreas: a linguagem, a memória, a percepção, o pensamento e a motricidade, sendo que, ao lado de cada uma, há um espaço com linhas para colocar os objetivos a serem atingidos em cada área e as atividades que serão realizadas.

No item referente às atividades, constatamos, nas pastas dos estudantes, que há descrições de vários recursos, como jogos, músicas, dramatizações e jogos de motricidade[109]. Segundo a Supervisora do AEE, as atividades são planejadas e construídas após as avaliações:

> *Um aluno que tem um **déficit** de memória a gente percebe no diagnóstico que com este aluno está precisando trabalhar a memória, então, trabalhamos várias atividades voltadas para essa **deficiência**, temos algumas crianças que tem dificuldades de fala, então, trabalhamos muito com atividade oral (Supervisora do AEE).*
> *O PDI é um plano individual, de acordo com as habilidades e dificuldades do aluno nós traçamos os objetivos, metas e atividades. (PAEEM).*

Não podemos deixar de destacar o uso das terminologias nos relatos que evidenciam uma concepção médica, biológica do desenvolvimento humano, como o "déficit" e a "deficiência". Verificamos, mais uma vez, que a acessibilidade conceitual precisa ser

[109] Tem-se a descrição detalhada de quais jogos serão utilizados, como: jogo da memória, dominó, jogos de computadores etc.

trabalhada, a fim de que estes termos possam ser refletidos no âmbito político e social como estratégias de dominação, nas quais a "doença" é colocada no sujeito.

Percebemos, na descrição das atividades, que existe o caráter complementar, instituído na legislação, no decreto n. 7.611 do AEE, que indica um de seus objetivos no art. 3, inciso II, "fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem" (BRASIL, 2011, p. 2).

Nos relatos, reconhecemos a complementação pedagógica, mas sentimos falta da produção de materiais para a promoção da acessibilidade no ensino regular, como destaca a nota técnica SEESP/GAB/N. 11/2010, em relação a uma das funções dos profissionais do AEE:

> Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo.
> Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola (BRASIL, 2010, p. 5).

Nesse sentido, preocupa-nos a caracterização do AEE como ensino deslocado do ensino regular, o atendimento acontece nas salas e não há interlocução com os demais ambientes da escola, com exceção dos casos que são atendidos na sala de aula pela Professora de Apoio. Os materiais ficam nas salas, encaixotados para o uso exclusivo no AEE e, assim, poderíamos dizer que se configura como atendimento essencialmente clínico? Não estaríamos retornando às antigas classes especiais? Precisamos refletir sobre tais conceitos, trazer à tona estas questões nos grupos de formação para que o AEE não seja um dispositivo de exclusão de sua população, esquivando de seu propósito.

Com relação à avaliação pedagógica do aluno quanto aos conteúdos curriculares, a Equipe do NADH 1 informa que é realizada na sala comum, mas quando o aluno não consegue demonstrar sua evolução da forma como o Professor do Ensino Regular está aplicando, é realizada uma reunião entre os profissionais. Faz-se uma média do desempenho dele no AEE e na sala comum, e esta será a sua nota. Os profissionais do AEE auxiliam o professor da classe comum nesta parte, na construção desta avaliação, para de fato detectarem como está o desenvolvimento do discente. Os profissionais refletem sobre a questão da acessibilidade nas avaliações, como explica a entrevistada:

> *Se ele não consegue ter avaliação dos modos que estamos proporcionando, qual a forma que podemos chegar até ele? Seria usar a língua de sinais, o Braille, ou criar pranchas? E para a deficiência intelectual, qual seria a*

> *adequação necessária? Me mostra como que ele aprendeu? Qual a forma que ele consegue me mostrar? Qual etapa ele está? (Equipe NADH 1).*

De acordo com os dados pertinentes à avaliação, detectamos que ela é realizada constantemente, de maneira processual, os profissionais questionam as necessidades de cada aluno para possibilitar recursos pedagógicos acessíveis. Como já foi salientado anteriormente, o trabalho no AEE é direcionado às necessidades de cada caso e, quando é possível, os alunos são atendidos em grupo; e estes são formados de acordo com as deficiências, conforme o relato da Diretora:

> *Separam os alunos: surdez, paralisia cerebral, Síndrome de Down. Elas [as professoras do AEE] separam e cada professor trabalha com uma especificidade, não é tudo misturado não. É um trabalho voltado em grupo. Nós temos, por exemplo, três alunos Down, então, elas procuram atender esses três alunos juntos, as meninas da surdez da mesma forma, trabalha-se principalmente a questão da oralidade, do ensino da Libras (DM).*

Nesse consenso, acontecem as atividades específicas do AEE, sendo função desta equipe, em conformidade com a legislação:

> Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA [...] (BRASIL, 2010, p. 5).

Segundo as entrevistadas (*PAEEM, DM, Equipe NADH*), os grupos homogêneos (separados pelas deficiências) têm o objetivo de trabalhar as especificidades que norteiam as limitações destes. Os profissionais acabam por se especializar em alguma deficiência para que se tor possível a preparação de atividades correspondentes as reais necessidades dos alunos. Como é o caso da surdez, o professor deve ter formação adequada, o conhecimento da língua de sinais, da linguagem escrita e essa qualificação promovem o ensino e a aprendizagem, dando o suporte necessário a esses alunos. Da mesma forma acontece com as outras diferenças, como na deficiência física, a paralisia cerebral, que requer a construção de materiais adaptados, uso de tecnologias para comunicação, entre outros.

A Supervisora do AEE expõe que, no geral, utiliza *"[...] a pedagogia da expressão que é voltada para arte, para a música e para essas habilidades.* A Professora do AEEM afirma que a sua prática envolve o lúdico: *"[...] eu trabalho muito em cima de jogos,*

estimulação mesmo, muita música a questão oral, trava-línguas, trabalho muito a oralidade". Segundo ela, a maioria de seus alunos não é alfabetizada, estão no processo de alfabetização, então, ela faz uma avaliação constante do discente, e a partir dessa avaliação, estrutura seu trabalho: *"[...] bom, eu fui por esse caminho não deu certo, então, eu preciso tentar outra coisa estimular esse menino pra ele sair daqui com vontade de voltar amanhã" (PRM).*

Os alunos são atendidos uma vez por semana, por uma hora e quarenta minutos, ou seja, os dois horários são realizados num mesmo dia para facilitar a vinda deles à escola. A Professora do AEE acredita que alguns casos precisariam de mais atendimentos, mas a demanda é grande e não consegue viabilizá-los. Assim, questionamos que, com as agendas cheias, as professoras ficam o tempo todo nas salas de recursos, e o AEE não consegue circular pela escola. Além de não suprir as necessidades de alguns alunos que precisariam de mais tempo para alcançar os objetivos propostos e promover a acessibilidade dos estudantes.

A Supervisora do AEE nos mostra um projeto que redigiu denominado: "Brinquedos e Brincadeiras- Pedagogia da Expressão". Neste, expõe sobre a importância do brincar, do uso de jogos e atividades lúdicas, e descreve várias atividades a serem desenvolvidas e seus objetivos. Analisando este texto, verificamos que a proposta é muito interessante, possui grande diversidade de atividades, para trabalhar vários aspectos, como expressão corporal, psicomotricidade, atenção, memorização, percepção, leitura, escrita e número. A Professora do AEE ressalta que se utiliza dos recursos didático-pedagógicos do projeto e acredita que tem bons resultados, os alunos gostam, e ao longo do tempo, percebe os objetivos alcançados.

Vigotski (2004) enfatiza que as atividades de brincadeira propiciam o desenvolvimento iminente dos sujeitos, na medida em que se torna apto a impulsionar tais sujeitos a ações que ainda não eram capazes de realizar, antecipando, elaborando e modificando situações, além de aproximá-los da cultura. O papel do educador, como mediador dessas situações, é imprescindível para propiciar a aprendizagem, para instigar o pensar em atividades que correspondam aos interesses dos alunos, pelas quais possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, já que estas se desenvolvem por meio da apropriação da cultura decorrente de mediações que são realizadas pelo professor. Isto implica considerar que o aluno não está pronto, mas que, na interação poderá ampliar o seu potencial.

Salientamos que não vimos, nas pastas, anotações ou relatórios dos atendimentos, há somente os formulários de avaliação preenchidos. A nosso ver, isto dificulta a comunicação entre os profissionais da escola, porque, ao consultarem a pasta, não podem visualizar o que

foi feito com o discente, as atividades realizadas, os progressos, suas dificuldades, facilidades, enfim, identificar como estão acontecendo os atendimentos.

Com relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola, realizamos a sua leitura e constatamos a descrição do AEE, o quadro de funcionários, a composição da sala de recursos, a função dos profissionais, os objetivos do atendimento e a formação continuada oferecida pelo NADH. O relato está em consonância com a legislação, no entanto, quando se refere ao público-alvo do AEE, escreve alunos com "necessidades educacionais especiais", o que destoa do decreto e demonstra um desconhecimento da diferença conceitual e da população da educação especial.

5.2.2 As avaliações com os alunos do AEE no Estado e as práticas pedagógicas

Na Escola Estadual, os professores que estão na sala comum realizam uma a avaliação e precisam preencher o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno que está no AEE, e a Professora do AEE monta um Plano de Atendimento no AEE. Analisando os dois formulários, detectamos que a única diferença entre eles é a existência de uma anamnese que a PAEEEs preenche, o que não acontece com a PREs. Os dois profissionais precisam estabelecer metas e objetivos dos atendimentos de seus alunos.

O instrumento utilizado pela escola foi elaborado pela equipe de uma escola especial estadual. Na avaliação da Professora do AEE, ela descreve que, primeiro, faz uma anamnese com a família e mostra-nos o roteiro. Este é composto por dados de identificação do aluno, após sua história de vida com questões sobre a gestação, parto, a história escolar e sobre a saúde. É um instrumento bem resumido, não contém o desenvolvimento motor, aspectos da alimentação, sono, linguagem, rotina diária, identificação das habilidades, necessidades e potencialidades dos educandos. Não há espaço para a descrição da percepção da avaliadora sobre a dinâmica familiar. Acreditamos que estas questões são muito importantes para compor a avaliação, compreensão e o estudo dos casos.

Após a anamnese, tem-se como próximo item: "Avaliação educacional inicial do aluno", e um subitem, que corresponde a uma tabela com o título: "Habilidades, conhecimentos e dificuldades do aluno. Neste há um quadro com três colunas, a primeira lista: áreas, a segunda: habilidades; e a terceira: dificuldades. Nas áreas, tem-se: cognitivos e metacognitivos, motores e psicomotores, interpessoais e afetivos e comunicacional. Em cada área, é preciso descrever as habilidades e dificuldades apresentadas pelos discentes, sendo que, abaixo de cada uma, há sua descrição:

-Cognitivos e metacognitivos: atenção/concentração, memória, pensamento e linguagem, raciocínio e percepção.

- Motores e Psicomotores: Esquema corporal, orientação espacial, orientação temporal, coordenação motora global, coordenação motora fina e coordenação viso-motora, lateralidade e atividades de vida diária (AVD).

-Interpessoais e Afetivos: autoimagem, autoestima, sociabilidade, empatia, persistência para atingir objetivos, resolução de conflitos, controle das emoções, grau de autonomia, percepção do par educativo.

- Comunicacional: tem fala compreensível? Faz trocas na fala? Quais? Faz uso de gestos? Faz apontamentos? Faz uso de som? Apresenta dificuldade na audição? Faz uso de aparelho auditivo? Quando chamado responde prontamente?

Questionei à Professora como ela faz a avaliação dessas áreas, quais instrumentos utiliza, ela relatou que não possui instrumentos fixos, dependendo do caso, da idade do aluno, recorre a várias abordagens, como jogos, brincadeiras, entre outros. Assim, descreve:

> *Peço para o aluno colorir, eu pego um joguinho para que ele trace o caminho do índio até a oca dele, tudo isso é coordenação motora. Eu avalio também o raciocínio, avalio se ele tem paciência para fazer a atividade, se ele entende e memoriza o joguinho (PAEEEs).*

Notamos que teve dificuldades de nos explicar como realiza a avaliação. Quando apontamos cada área para pedir que nos contasse, foi dizendo que verifica se o aluno tem contato visual, se sabe escrever o nome, mostra as letras e números para saber se reconhece e se sabe escrever, pede para que leia uma história para verificar se consegue ler, apreender como está a sua fala.

> *É no contato com o aluno que vou verificando como está o seu desenvolvimento nestas áreas, vou jogando com ele para saber como está sua memória, percepção, a coordenação motora (PAEEEs).*

Nessa oportunidade, verificamos que o roteiro, a subdivisão em áreas é interessante, além de serem detalhadas, explicando os itens a serem avaliados em cada uma. Contudo seria necessário que o momento de avaliação fosse mais bem estruturado com atividades a serem desempenhadas para avaliar cada área. Com isso, não propomos enrijecer o processo e pontuar que, em todos os casos, sejam aplicadas as mesmas atividades, mas é preciso seguir um parâmetro, pois percebemos que a professora está muito confusa, e, assim, o processo de avaliação fica diluído, ou seja, começa os atendimentos sem ter realizado uma avaliação dos casos.

Com relação ao roteiro, sentimos falta da avaliação da leitura e escrita, e do número, apesar da professora nos contar que as realiza. Porém as faz de forma descontextualizada, apresenta as letras e números para os sujeitos lerem fora de um contexto, isolados e sem cor. O que nos mostra um desconhecimento da aprendizagem e da evolução da escrita pelo sujeito.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a criança não aprende por pedacinhos, mas por mergulhos em conjuntos de problemas que envolvem conceitos, experiências culturais, do cotidiano e sociais. Segundo as autoras, "[...] as letras, simbolizam sons da fala e compreender este conteúdo implica ser capaz de estabelecer relações simbólicas com as coisas, isto é, relações que são mediadas por um objeto que as substitui ou representa" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 43).

Vigotski (2004) ressalta que o ensino da leitura e escrita precisa ser necessário para as crianças, ter um significado, "[...] o que propomos é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras" (VIGOTSKI, 2004, p. 56). Neste sentido, a escrita deve ser relevante ao sujeito, instigante, como retrata Carvalho (2002, p. 31):

> Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fins exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita.

Dessa forma, os diferentes portadores de texto são instrumentos instigantes que fazem parte do cotidiano das crianças, como os rótulos para a compreensão da leitura de mundo, os livros de história, gibis, revistas etc.; fazem com que se atentem para as noções dos diversos usos da leitura. A apresentação da escrita num contexto que faça parte do universo do sujeito cria oportunidade de compreenderem a sua utilização pelas pessoas de refletirem sobre o seu significado.

Com relação à área que corresponde ao aspecto interpessoal e afetivo, não é explorada, como observamos nas pastas dos alunos. Na sua caracterização, há os aspectos como autoimagem e par educativo. Estes poderiam ser expressos nos desenhos como o autorretrato, a situação de aprendizagem para averiguar as relações que os alunos estabelecem com a escola e os professores, além do desenho da família.

Na próxima folha do Plano, encontra-se outra tabela, intitulada: "Plano de Intervenção Pedagógica", com três colunas, na primeira, as áreas, as mesmas descritas acima, porém sem a sua caracterização; na outra coluna, o título: Planejamento Pedagógico (metas e objetivos a serem propostos); e na terceira: Intervenção pedagógica (recursos e atividades utilizados) há

linhas para que sejam preenchidos o planejamento e a intervenção em cada uma das áreas. Na última folha, acha-se um relatório de evolução dividido por bimestres (1º, 2º, 3º e 4º).

A Professora do AEE explicou que o diagnóstico é em conjunto, a Professora do AEE faz o PDI dela, bem como a do Apoio e, depois, elas se reúnem e constroem um único. Porém, ao olharmos as pastas dos alunos, verificamos que nela constam o Plano da Professora do AEE, que é este roteiro descrito acima, e, em outra folha, o PDI preenchido pela Professora do Ensino Regular em conjunto com a de Apoio, as duas assinam a mesma folha. O PDI é menor que o Plano do AEE, constitui-se nos dados de identificação do aluno, e, em seguida, a tabela "Plano de Intervenção Pedagógica", para ser preenchida. Nas pastas que manuseamos, os escritos das Professoras do Ensino Regular e da Professora de Apoio são bem sucintos. A Professora da sala comum destaca as suas dificuldades para preencher a avaliação:

> *Tenho muitas dificuldades de montar o PDI, muitos itens para preencher, não sei o que significa cognição e metacognição, não sei como avaliar os alunos. A Professora de Apoio é quem me ajuda (PREs).*

No relato dela, fica nítido que desconhece as terminologias do instrumento, e, se não consegue compreendê-las, consequentemente, não saberá organizar atividades para avaliar os itens propostos. A Diretora da escola confirma, várias vezes, a dificuldade dos professores em realizar a avaliação, em fazer o PDI, e entende que necessitam de formação para executar tal função:

> *Eu acho que ainda precisa melhorar muito a avaliação, tenho grande preocupação em relação a ela. A secretaria disse que ia fazer um modelo padrão, acabou que não veio esse modelo e nós estamos fazendo o nosso, trabalhar com esse instrumental é difícil, a gente tenta adaptar para a nossa realidade, mas é algo que ainda pode ser melhorado, ás vezes ter um padrão seria melhor. Acho que deveria ter uma capacitação específica para esse PDI, de como elaborar e como fazer esse diagnóstico (DEs).*

A Professora de Apoio relata que monta o PDI ao longo de um processo de observação do aluno, das respostas dele em relação às atividades propostas e, juntamente com a Professora Regente, faz o relatório.

Desse modo, constatamos que o diagnóstico é um fator que gerador de muitas dificuldades, dúvidas conceituais, há falta de formação e instrumentalização para realizá-lo. A Coordenadora do Estado relata que segue a normatização da SD n. 01/2005, a qual dispõe sobre a obrigatoriedade de todos os professores que atendem alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento devem avaliar seus alunos e construir o PDI. Assim, de acordo com o documento:

> A organização do Plano de Desenvolvimento Individual- PDI, para o aluno com deficiência e condutas típicas, pode constituir-se em instrumento importante para a escola e para a família no acompanhamento da trajetória do aluno.
> As escolas, ao organizarem o PDI, devem fazê-lo desde o início da vida escolar, para cada aluno com deficiência e condutas típicas, e atualizá-lo continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem alcançados para que a sua ação educacional tenha um plano norteador e as informações sobre o aluno sejam discutidas e registradas sistematicamente.
> A organização do PDI vem criar para as escolas a oportunidade de ouvir o aluno, a família e, mediante parceria, outros profissionais que atuam com o aluno, também durante o processo avaliativo. Nesse caso, quanto mais as escolas avançarem na democratização de suas estruturas e relações, maior será a participação organizada de outros atores internos e externos na educação e no desenvolvimento do aluno (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, SD N. 1/2005, p. 4).

De acordo com o documento, o PDI é de responsabilidade da escola, é um instrumento norteador para a avaliação constante do aluno, levantando suas necessidades, potencialidades, e os profissionais devem realizar a interlocução com outros profissionais que também atendem os alunos para o trabalho integrado. A Diretora relata que muitas vezes solicita à equipe da escola especial para ajudar na construção do PDI de alguns casos, mas este contato é difícil, porque são muitas escolas, e a equipe da escola especial é pequena para atender a todos. Como retrata:

> *É uma equipe multidisciplinar, e elas [profissionais da escola especial] não tem condições de vir aqui para fazer isso com cada aluno, é somente uma equipe dentro de Uberlândia. A minha escola*
> *deveria ter algum psicólogo ou alguém aqui dentro da escola para nos ajudar (DEs).*

A Diretora reforça, nesse depoimento, a falta de qualificação dos profissionais para a implementação do PDI, sendo que, muitas vezes, solicita ajuda, mas nem sempre é possível. A Coordenadora do Estado descreve o que é o PDI e suas ações para nortear os educadores:

> *O PDI – Plano de Desenvolvimento individual, é para todos os alunos incluídos na sala de aula que tem a deficiência, o transtorno global, o professor regente tem que fazer um plano de desenvolvimento para eles, ou seja, a equipe pedagógica que é o professor regente e o professor especialista. O professor de sala de recurso pode colaborar na elaboração do PDI, mas não é responsável por preencher esse documento, essa responsabilidade é da escola.*
> *Vou fazer uma reunião, como temos professores novos [Professores do AEE], e colocar toda essa questão de elaboração do Plano de AEE, a gente vai seguir as orientações do MEC, porque, primeiro, ele tem que fazer uma avaliação do aluno, colher informações junto à família, junto ao professor da sala de aula comum, todo tipo de informação: ele observa o aluno na sala de aula, no ambiente escolar, quais as dificuldades que ele tem, então, o professor tem que relatar isto para ele. O professor de sala de recurso*

> *também o avalia na sala de recursos multifuncional. Após todas essas informações colhidas, é que ele vai elaborar o Plano de Atendimento do AEE.*
> *Ele tem que elaborar o estudo de caso, traçar o perfil do aluno, entender o que é problema do aluno. Aí eu vou começar a passar essas orientações específicas das diretrizes do MEC, antes a gente orientava o professor que ele tinha que fazer uma avaliação inicial do aluno e a partir disso traçar o planejamento de atendimento do aluno, para cada aluno. Agora, a gente vai efetivar utilizando a apostila do MEC (CAEE Estado 1).*

A Coordenadora esclarece que ainda não fez reuniões com os Professores do AEE para orientá-los em relação à avaliação, ou melhor, norteia que é necessária a avaliação, mas não existe um instrumento padrão. Descreve que organizará esta reunião e adotará um roteiro publicado pelo MEC, em 2010. Este se refere a um fascículo publicado pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará, são, ao todo, dez fascículos[110] intitulados "A educação especial na perspectiva da inclusão escolar", sendo que, no fascículo 1, em anexo, há um roteiro com algumas questões para a avaliação do aluno e dados coletados junto à família.

São indagações a serem respondidas com o aluno, com a família e a escola, são questionamentos que devem ser observados pelo professor e informações a serem coletadas. Por exemplo, em relação às famílias, solicita-se que o professor averigue questões sobre a escolarização do aluno, e, a respeito do aluno, têm-se várias perguntas como, "como é esse aluno do ponto de vista social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros?"

Nesse caso, esse roteiro funciona, a nosso ver, como um norteador. São reflexões a serem desenvolvidas, mas que, na realidade, são muito amplas e não trazem as possibilidades de instrumentos que poderão ser utilizados na avaliação. Então, questionamos se, de fato, o uso desse roteiro será útil na prática, no cotidiano das escolas, pois, como constatamos, as dúvidas e angústias estão justamente no procedimento e nos instrumentos.

Detectamos um aspecto interessante no roteiro utilizado pela Professora do AEE, que são os relatórios bimestrais, observamos que, nas pastas, ela mantém estes escritos, descrevendo as atividades realizadas com os alunos, os progressos e as suas necessidades. Pontuamos que estas informações são muito importantes para o acompanhamento e a avaliação processual dos casos e para que estas sejam disponibilizadas a todos os profissionais da escola.

Em relação às intervenções, percebemos uma confusão, em alguns momentos, a Professora do AEE mostra que realiza um reforço escolar com os alunos e, em outros

[110] Os fascículos podem ser visualizados no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 2 jun. 2013.

momentos, relata atividades de caráter complementar. Como podemos constatar nos seus relatos:

> *Lá na sala de aula, o professor passa um texto grande falando sobre o Brasil e os Estados, que é a realidade do professor, aí eu venho e faço um "resumão" do que ela falou. A criança traz o caderno pra mim quando ela vem para o atendimento no AEE pra eu ver o que eles [professores] estão dando em sala de aula.*
> *Eu trabalho montando atividades pra eles diferenciadas, eu uso o computador, trabalho com coordenação motora, eu foco nas cores que eles precisam, a gente vai arrumando um jeitinho pra não fugir muito das matérias, utilizando os jogos.*
> *Se for um aluno que já escreve, eu brinco de outra forma... eu brinco com as letras, com o computador (PAEEEs).*

Nos depoimentos notamos que solicita o caderno do aluno e busca explicar o que foi trabalhado na sala de aula. Nas suas palavras, faz um "resumão", em outros momentos, menciona que constrói jogos, atividades diferenciadas para abordar as temáticas das aulas na sala comum, bem como disponibiliza outros recursos acessíveis que promovam a aprendizagem em consonância com as necessidades. Pontua o aspecto complementar em alguns períodos da entrevista,

> *Eu dou pra eles fichas com imagens, então, faço o significado e o significante pra ele entender o que estamos falando. Trabalho a imagem corporal, o treinamento visual no espelho (PAEEEs).*

A entrevistada nos mostrou vários jogos que confecciona, jogos da memória com ilustrações e os nomes abaixo, jogos para trabalhar o mapa geográfico, alfabeto móvel em EVA, números, atividades para trabalhar a coordenação motora etc. Deste modo, percebemos que está confusa em relação à sua função no AEE, ora faz o reforço, ora busca, nas atividades diversificadas, potencializar o desenvolvimento dos alunos.

O ensino complementar proposto pelo decreto do AEE precisa permitir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, assim, voltar-se para o desenvolvimento iminente dos estudantes, ou seja, aos processos que estão em formação e que podem ser desenvolvidos com a ajuda do professor. Meira (2012) ressalta que:

> Trazendo essa discussão para o universo da sala de aula, essas reflexões demonstram que os alunos que são patologizados por não conseguirem realizar sozinhos determinadas atividades não podem ser considerados incapazes. O que ocorre é que, naquele momento, as capacidades cognitivas necessárias à realização das tarefas propostas se encontram em processo de formação. Por este motivo, necessitam do auxílio do professor, que pode ser efetivamente oferecido em forma de novas explicações, apoio afetivo, atividades diferenciadas, organização de trabalhos em grupo, jogos, brincadeiras etc (MEIRA, 2012, p. 102).

Nessa óptica, o professor, como mediador, pode levar o aluno ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, pois realiza a mediação entre os conteúdos escolares e o discente. “Nesse processo de mediação, o que ele está fazendo é ensinar ao aluno os conhecimentos já produzidos pela humanidade como conteúdos escolares” (FACCI et al., 2012, p. 177). Tal ação mostra que “[...] aprender a olhar para as inúmeras possibilidades de aprendizagem das crianças é um primeiro passo para a ‘vivificação’ do espaço educacional” (FACCI et al., 2012, p. 181).

Com relação aos atendimentos, a professora do AEEE relata que os alunos vão uma vez por semana e são atendidos individualmente por uma hora. Ela julga que é muito pouco, mas a agenda está toda ocupada porque também atende alunos de outras escolas. Ficamos questionando como o fizemos com a Escola Municipal, será que é suficiente, uma hora por semana? A respeito disto, a Coordenadora refere que quem determina a quantidade de atendimentos e os horários são a escolas, elas se organizam de acordo com as necessidades e com as vagas disponíveis. Este aspecto é preocupante, pois esta estruturação pode contribuir muito pouco com a escolarização da população do AEE.

Acreditamos que a escola tem muitas dúvidas em relação ao AEE, seu funcionamento e organização, acrescidos à carência de materiais para o desenvolvimento de propostas diferenciadas e problemas referentes à falta de formação continuada para que as questões conceituais, a legislação, e as práticas sejam discutidas.

Com relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola, ao realizarmos a sua leitura, constatamos que em momento algum o AEE é citado, nem mesmo salienta a educação especial, inclusão ou trabalho com a “diversidade”. É como se não existisse este atendimento na escola, desconsiderando a legislação; conforme destaca o decreto n. 7.611: “O AEE deve integrar-se à proposta pedagógica da escola [...]” (BRASIL, 2011, p. 1). Assim, verificamos no texto, o relato sobre o ensino fundamental, os projetos desenvolvidos na escola, as funções dos profissionais entre outros, contudo o AEE não é apresentado.

De acordo com as especificidades de cada caso, os materiais e recursos precisam ser alterados para permitir o acesso em consonância com as necessidades individuais. Por exemplo, há a questão da comunicação: se o aluno for cego e conhecer o Braille, disponibilizamos o material em Braille, as figuras em relevo; se tiver baixa visão, certificamo-nos do tamanho da letra, a distância dos materiais, o uso do lápis grosso, forro para contraste; se tiver paralisia cerebral, identificamos se já utiliza prancha para comunicação e se for surdo, se conhece a Libras ou, caso contrário, teremos que averiguar como realiza a comunicação.

Os materiais precisam ser acessíveis, a flexibilidade e criatividade são aspectos importantes neste processo. Ressalta-se que o registro é fundamental, o aluno precisa ter uma pasta, na qual são descritos data, horário, atividades realizadas, dificuldades apresentadas, facilidades, falas que consideramos importantes e nossas percepções. Esta pasta precisa ficar guardada por conter informações pessoais, mas estar disponível para toda a equipe da escola para o acompanhamento do caso, sendo que todos os profissionais precisam ter a clareza do sigilo em relação às informações contidas nos registros.

Na psicologia escolar, encontramos uma vasta bibliografia referente a estudos sobre o procedimento avaliativo das queixas escolares (BASSEDAS et al., 1996; RIBEIRO; SILVA; RIBEIRO, 1998; MEIRA; ANTUNES, 2003; ALMEIDA, 2003; MARÇAL, 2005; SOUZA, 2007; ANGELUCCI, 2007; FACCI; SOUZA, 2011). Tendo em vista as dificuldades apresentadas nas duas instituições, referentes ao processo de avaliação, organizamos algumas possibilidades de atividades e instrumentos a serem desenvolvidos no processo de avaliação da população do AEE.

Baseadas nos referenciais acima, segue abaixo uma proposta de avaliação.

- Entrevista com a família:

Num primeiro momento, convidamos a família a relatar as experiências vividas com a criança no tocante ao seu desenvolvimento, expressar suas percepções sobre a história de seus filhos, e observamos os seguintes aspectos:

- como verbalizam as vivências;
- como descrevem as causas das dificuldades dos filhos;
- de que forma se mobilizam para ajudá-lo na superação destas dificuldades;
- como se relacionam com a escola, com outras instituições/profissionais que atendem o filho;
- quais suas posturas e ações para auxiliar nas dificuldades dos filhos;
- como abordam o seu processo de escolarização;
- o que pensam sobre a inclusão escolar e
- de que maneira descrevem a expectativa que possuem em relação aos filhos.

Neste contexto, nosso olhar está voltado para a dinâmica familiar, buscamos compreender como se estabelecem as relações de afeto, podemos, neste aspecto, detectar alguns fatores, como superproteção e/ou rejeição, fuga do problema, angústias, ansiedades, medos, se há ausência de membros da família, como o abandono do pai ou da mãe em virtude da problemática do filho, se existe uma hierarquização, na qual um dos membros dita as

regras e normas, e captar a capacidade da família de mudar, flexibilizar para propiciar algumas soluções a serem propostas.

Após esse primeiro momento, passamos para a *anamnese*, que consiste num roteiro com questões relativas à história de vida, informações sobre a gravidez, parto, amamentação, desenvolvimento neuropsicomotor, linguagem, condições de saúde, alimentação, sono, desenvolvimento socioafetivo, sexualidade, atividades de lazer, relacionamento familiar e história escolar. Solicitamos que descrevam sobre o que consideram como habilidades do filho, dificuldades, o que gostam de fazer e a sua rotina.

- Encontro com os professores e/ outros profissionais:

Se o aluno já está inserido na sala de ensino regular, procuramos a professora e se está em atendimento com outros profissionais, precisamos entrar em contato com estes para conversar sobre o aluno. Defendemos que os encontros são fundamentais para compor o processo de avaliação do caso.

Nesses encontros, questionamos como os profissionais trabalham com o aluno, os recursos e materiais utilizados (sejam os instrumentos, as tecnologias assistivas, comunicações alternativas etc.) suas percepções em relação ao discente e sua família. Investigamos como o descreve, suas dificuldades, facilidades, se há flexibilidade curricular e de que forma consideram que o AEE pode ajudar no atendimento desse aluno.

- Observação do aluno na escola:

Observar o aluno desde o trajeto para chegar na escola, o transporte usado, a locomoção e a acessibilidade nos espaços da escola, como a sala de aula, o pátio, a cantina, o banheiro, a quadra de esportes. A comunicação desse aluno com professores, colegas e demais profissionais da escola. Investigamos a socialização, se o aluno participa das vivências na escola, das brincadeiras, de momentos de grupo, seja na sala como extra-sala. Na sala de aula, destacamos a relevância de se observar e compreender a forma como são realizadas as atividades, a sua participação, seu relacionamento com professor e colegas, a dinâmica do professor para o acesso do aluno aos conteúdos trabalhados. Observamos ainda se os materiais, recursos utilizados e linguagem estão adequados para a idade e o contexto da turma toda e do aluno avaliado.

Além disto, ainda é necessário atentar para o número de alunos na sala de aula, as condições de trabalho do professor em relação ao espaço físico e materiais didático-pedagógicos, assim como a posição do aluno na sala e suas dificuldades em relação às tarefas propostas. Na sequência observar como o professor propicia o acesso à aprendizagem, em suma, e como ocorre a mediação pedagógica. Em resumo, os seguintes pontos precisam ser notados:

- A estrutura físico-espacial da sala de aula e o posicionamento do aluno no ambiente;
- A posição do professor durante as aulas, a forma com que utiliza o espaço (observar se fica sentado, circula entre as carteiras);
- A comunicação entre professor e alunos e o aluno observado;
- Recursos pedagógicos, dinâmicas, a exploração destes materiais e como foram construídos;
- Interação entre os alunos nas atividades de grupo;
- Linguagem utilizada (acessibilidade e normas);
- Observar se os alunos são incentivados a discutir e negociar coletivamente algumas decisões, como: organização de normas e regras, escolha de algumas atividades, cumprimento de acordos etc.;
- Atentar para atividades acontecem em outros espaços além da sala de aula;
- A criatividade do professor em organizar o conteúdo à realidade do aluno, usando exemplos, relatos de experiências e vivências, pesquisas;
- Trabalhar o conteúdo com exercícios, atividades ou técnicas para ajudar os alunos a compreendê-lo melhor;
- Possibilitar a participação de todos na construção do conhecimento de forma dinâmica e participativa;
- Verificar o acesso às avaliações para o aluno observado e os demais.

Dessa forma, na observação do professor da sala comum, é importante que o avaliador permaneça por um tempo na sala de aula, para que todos os aspectos mencionados sejam pontuados. Não temos a pretensão de “julgar” o trabalho do professor em certo ou errado, mas, na intenção de auxiliá-lo na organização do ambiente e de recursos pedagógicos que propiciem a aprendizagem para a turma toda. Neste sentido, colocamo-nos junto ao professor como colegas e parceiros, numa relação horizontal, a fim de que, em conjunto, sejam construídas as possibilidades de trabalho com projetos acessíveis aos alunados do AEE.

Quando o aluno é atendido por outros profissionais, como fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, terapeuta ocupacional, entre outros, entramos em contato com estes para conversar sobre o discente e, se necessário, podermos acompanhar um atendimento para

orientações, como aspectos relativos à postura corporal, utilização de recursos técnicos, comunicação alternativa e aumentativa etc., bem como compartilhar o caso e esclarecer dúvidas. O trabalho em conjunto é fundamental, haja vista que a população do AEE, muitas vezes, necessita de outros atendimentos e outras especificidades.

- Avaliação com o discente:

Nesta avaliação, procuramos abarcar aspectos como a afetividade/emoção, cognição, motricidade, linguagem, enfim, conhecer e identificar o desenvolvimento, a aprendizagem deste sujeito e sua potencialidade.

Nessa perspectiva, a avaliação deve envolver todas as vertentes imbricadas na constituição do sujeito, sejam elas a família, a escola, o próprio sujeito e demais profissionais/agentes que participam, efetivamente, desta rede de relações. Valemo-nos de diversos materiais para a investigação dos seguintes aspectos:

- **Afetivo-emocional:** nas atividades de desenho, disponibilizamos lápis preto, lápis de cor, borracha e folha sulfite. Solicitamos, primeiro, que o estudante faça um autorretrato, pedimos para que faça uma autodescrição e questionamos algum detalhe do desenho. Procuramos identificar como o sujeito se percebe.

Outro desenho corresponde à representação da família. Nesta figura, buscamos investigar como ele se coloca perante os familiares e analisamos se toda a família está presente, as pessoas que moram com ele e como são organizadas no desenho. Isto é, averiguamos se estão juntos ou quais estão próximos, se faltou alguém, quem é esta (s) pessoa(s), como está a expressão dessa família, se estão fazendo algo etc.

Pedimos, também, para o sujeito fazer um desenho livre e, então, podemos disponibilizar outros materiais como papéis coloridos, tesoura, barbante, lã, entre outros. Após a realização do desenho, solicitamos que nos conte a história deste. Neste momento, podemos conversar sobre diversas temáticas que se apresentarem no desenho e observar a criatividade para explorar o material, bem como para criar uma história, o envolvimento na tarefa, a linguagem e o tema abordado.

Num último desenho, convidamos o aluno para ilustrar um momento de aprendizagem na escola, a fim de verificarmos como o aluno se vê no ambiente escolar, o que ele descreve, como é a sua relação com a professora e com colegas, a sua posição na sala de aula, se conta alguma história vivenciada por ele, enfim, saber qual é a sua percepção da escola. Solicitamos que faça um desenho de uma situação de aprendizagem, porque, muitas vezes, quando o

convite é feito para desenhar a escola, o sujeito acaba representando somente a estrutura física da instituição e, desta forma, não conseguimos atingir os nossos objetivos.

Após os desenhos, em outro encontro, levamos diversos materiais lúdicos de acordo com o nível de desenvolvimento e as preferências do sujeito, como: bonecas, carrinhos, animais, figuras humanas, brinquedos de montar, como lego, panelinhas, fogão, tintas, cola colorida, papéis. Mostramos o material e acenamos para a brincadeira. Nesta atividade, observamos quais brincadeiras são inventadas, as temáticas que surgem, detectamos as relações e movimentos familiares, as possíveis angústias, medos, afetos, desafetos, momentos de alegria, descontração, irritação, a narratividade e capacidade de simbolização. Deixamos o sujeito livre para criar, mas participando da brincadeira, mediando, ajudando a pensar, questionando sobre lugares e possibilidades.

- Avaliação da leitura e escrita:

Utilizamos como pressuposto teórico a evolução da leitura e escrita de Ferreiro e Teberosky[111] (2008), em que as autoras buscaram, mediante estudos e pesquisas, explicar como ocorre o processo através do qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança e de que forma ela se estrutura. Para as autoras, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético.

Em resumo, são estes níveis estruturais, que embasam a teoria da psicogênese: - Nível 1: pré-silábico (a criança não estabelece vínculo entre fala e escrita e tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever);

- Nível 2: Intermediário Silábico (a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre pronuncia e a escrita);

- Nível 3: Hipótese Silábica (a criança tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras);

- Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabética ou Intermediário II (a criança consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável), e

- Nível 5: Hipótese alfabética (a criança compreende o modo de construção do código da escrita).

Partindo desses princípios, introduzimos a avaliação da leitura e escrita, com objetos para identificar a leitura de mundo do sujeito. Mostramos vários rótulos de objetos que fazem parte de seu cotidiano sociocultural (por exemplo, sabão em pó, creme dental, sucos, leite,

[111] Indicamos, para leitura, o seguinte livro das autoras: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

refrigerante, supermercado etc.) e, em seguida, solicitamos a leitura. Após, entregamos fichas com apenas os nomes contidos nos rótulos em letra bastão primeiro e depois com letra cursiva, sem os rótulos, e pedimos para que faça a leitura descontextualizada.

Nesta atividade, observamos a leitura de mundo, se reconhece o rótulo, quais reconhece, se sabe ler sem a figura, se reconhece as letras. Depois, entregamos papel e lápis preto e pedimos para escrever, ditando algumas das palavras dos rótulos. Ao final da tarefa, podemos avaliar a sua leitura de mundo, bem como a sua reação diante do material (se fica irritado, se recusa, quais letras reconhece etc.).

Em seguida, utilizamos de outros recursos de leitura, diversos portadores de texto, como os livros de história, jornais, gibis, propagandas. Por meio destes, podemos verificar se o aluno lê, se interpreta, se reconhece as letras, caso não faça a leitura, observamos ainda se cria histórias com as imagens. Podemos realizar a leitura junto com o aluno, quando notamos a sua dificuldade, lemos uma parte e ele outra, ou solicitamos a interpretação das figuras.

Por último, sugerimos o ditado para verificar o nível em que se encontra na linguagem escrita. Como já salientamos, seguimos as orientações de Ferreiro e Teberosky (2008), e, então, requeremos a escrita de várias palavras, numa série que possibilita a contextualização de uma realidade; por exemplo, pedimos que escreva o seu nome, logo após, as palavras: elefante, macaco, pato, passarinho, e a frase, o elefante mora na floresta. Vale salientar que o reconhecimento das hipóteses de escrita não deve se transformar em um recurso para categorizar as crianças, mas, sim, estar a serviço de um planejamento de atividades que considere as suas representações e atenda às suas necessidades de aprendizagem.

- Avaliação do número:

Na avaliação do número, utilizamos alguns jogos como varetas, jogo de palitos, boliche com números ou cores e dominó. Durante a brincadeira, introduzimos papel, lápis e borracha ou quadro giz ou pincel para marcar a pontuação. No boliche e no jogo de varetas, delimitamos regras para pontuar cada cor. Durante todo momento, questionamos aspectos como: o sujeito formula regras, conta, transcreve os números, faz cálculos, sabe organizar cálculos em adição e subtração, como faz para pontuar, conhece os termos, “mais que”, “menos que”, “mesmo tanto”, sabe responder às questões: quem fez mais? quem fez menos? quanto falta para empate? Outros aspectos como, se seguem regras, como reage ante as frustrações, os comportamentos de apatia, agitação ou recusa.

-Psicomotricidade:

Neste tópico, pretendemos observar:

- organização e orientação espacial: percepção da distância dos objetos, estruturação espacial (em cima, embaixo, frente, atrás) e lateralidade;
- organização temporal: relativa aos dias da semana, mês, ano e horários (antes, agora, depois, amanhã, ontem)
- percepção auditiva, expressão corporal, ordem sequencial, atenção e concentração;
- ritmo, coordenação motora ampla (membros superiores e inferiores) e fina, equilíbrio estático e dinâmico.

Para avaliar esses aspectos, podemos organizar algumas atividades de música, atividades com bola, corda, jogos e brincadeiras no chão. Convidamos os sujeitos para cantar, desenvolver tarefas solicitadas nas músicas, brincar de pular corda, andar em cima da linha, subir e descer escadas, as brincadeiras de amarelinha, rítmicas utilizando as mãos, braços, pernas e pés.

- Atenção, memória, audição, linguagem e visão

Estes aspectos são observados durante todo o processo de avaliação, mas complementamos com alguns jogos, como o jogo da memória, para analisarmos a questão da memória e da atenção. Este jogo pode ser comprado ou confeccionado pelo avaliador, sendo que a escolha das figuras deve estar em consonância com a idade e o interesse do sujeito avaliado.

-Entrevistas devolutivas:

Nossa intenção, neste processo, é "devolver" para as famílias, sujeitos e professores (as), os aspectos observados, com a finalidade de que todos os envolvidos se responsabilizem pelo trabalho e atendimento ao discente. Este momento é muito importante, pois a parceria é construída, mobilizada e ou reafirmada na entrevista devolutiva.

Com o aluno, conversamos sobre todas as atividades realizadas, podemos pedir que nos descreva ou desenhe o que mais gostou, o que não gostou de fazer, suas facilidades e dificuldades. Destacamos estes aspectos e dialogamos sobre a necessidade de trabalhar algumas questões para auxiliar no aprendizado, combinamos como será organizado o atendimento, dias, horários, objetivos, e escutamos do sujeito suas necessidades e desejos.

Ressaltamos, junto à família e a professora, primeiramente, os aspectos que consideramos como habilidades, potencialidades e o que o sujeito consegue fazer, atividades de interesse e motivação. Após apontamos as atividades realizadas, as dificuldades, facilidades, o que conseguiu fazer com ajuda, como fez, aspectos relacionados ao afeto e emoção.

As famílias podem ser orientadas em relação às possibilidades de aprendizagem do filho em diversos contextos, e apontamos recursos que promovam autonomia, listamos algumas atividades que podem ser desenvolvidas no ambiente familiar e social, como supermercados, praças, ambientes públicos. Nos momentos de lazer, indicamos jogos, leituras, músicas, entre outros.

Realizamos encaminhamentos necessários para outros profissionais. Refletimos, também, sobre os aspectos afetivos-emocionais, na dinâmica familiar, os quais podem estar interferindo negativamente na autonomia do sujeito, autoestima, provocando sentimentos de ansiedade, angústia, entre outros. Podemos promover encontros em conjunto para que família e professor compartilhem experiências, observem e aprendam a trabalhar com algum aspecto que consideramos importante na condução do caso, como a utilização de recursos e materiais ou alguma atividade que promova a discussão sobre as relações familiares.

Com os professores, construímos metas, objetivos, recursos didático-pedagógicos, analisamos a estruturação do espaço para a inclusão do aluno, conversamos sobre possibilidades de atuação, flexibilização curricular etc. É importante assinalar que os momentos com a família e professores precisam ser constantes para que o trabalho atinja seu objetivo, pois, como ressaltamos anteriormente, o AEE não consegue sozinho, isolado, realizar o trabalho efetivo, todos precisam estar envolvidos e ser responsabilizados pelo atendimento do aluno e a concretização da inclusão escolar deste no ensino regular.

As orientações tanto às famílias quanto aos professores estão previstas nas atribuições do professor do AEE, conforme destaca a nota técnica - SEESP/GAB/N. 11/2010, item 5: “Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2010, p. 5). O documento enfatiza, também, a parceria não só com o professor da sala comum que atende o aluno do AEE como os demais profissionais, haja vista que o aluno pertence à escola deve ter acesso a todos os ambientes da instituição e, assim, a equipe precisa estar preparada para propiciar este acesso, bem como os profissionais de outras áreas que acompanham o caso. Como podemos ler no item 4:

> Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais (BRASIL, 2010, p. 5).

Nessa direção, a legislação prevê a avaliação do discente para a elaboração e execução do plano de AEE do aluno. Assim, após a avaliação, podemos identificar as habilidades, as

necessidades educacionais, a fim de organizar estratégias, recursos pedagógicos, de acessibilidade, o cronograma e carga horária para o atendimento.

Quanto às práticas educativas, os recursos pedagógicos, identificam-se dois itens da nota técnica:

> 3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
> 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010, p. 5).

A produção dos materiais pedagógicos acessíveis ocorre na etapa seguinte à avaliação, ou seja, refere-se à intervenção. Esta é organizada de acordo com o Plano de Atendimento Individualizado, em consonância com os aspectos observados no processo de avaliação. A atuação dos profissionais do AEE, como já salientamos, é de caráter complementar e suplementar, e, para atender às necessidades individuais, seja nas áreas psicomotora, linguagem, cognição, escrita, leitura, número, atenção, memorização, percepção, memória etc., averiguamos, nos momentos da avaliação, as reais limitações e as potencialidades de cada sujeito. Estruturamos a utilização dos diversos instrumentos como destacado na nota técnica, item 6, atentando-nos para o risco de não homogeneizar e classificar o sujeito em relação à deficiência.

Isto é, as pessoas cegas não possuem as mesmas necessidades, apesar de possuírem algumas características comuns, mas cada uma apresenta a sua história, suas indigências e potencialidades a serem exploradas. Ressalta-se que as diferenças são da condição humana e não se relacionam, especificamente, a um grupo de “deficiência”, desta forma, a classificação não se aplica, é neste pressuposto que o plano de atendimento individualizado precisa ser organizado.

A sala de recursos multifuncionais possuem vários equipamentos e materiais didático-pedagógicos a serem explorados, como o uso das ajudas técnicas, as CAA e TA, tecnologia digital, Libras, Braille e soroban. Além destas alternativas específicas, para os casos das

diversas deficiências, que deverão ser amplamente utilizadas, compreendemos outros recursos que podem ser construídos pelos profissionais e beneficiar a clientela do AEE.

Dentre eles, sugerimos a inclusão de alguns itens que precisam ser estruturados de acordo com as necessidades dos sujeitos e acessíveis às suas condições, ou seja, os materiais podem ser confeccionados em Braille, autorrelevo, inseridos nas pranchas de comunicação alternativa, alguns podem ser disponibilizados no computador em programas específicos, entre outros. O importante é que os recursos sejam pensados a partir da relevância do caso e feitas as devidas alterações levando em conta as diferenças dos sujeitos. Reafirmamos que o espaço da escola e do AEE é ocupado por sujeitos concretos, cada um com sua constituição histórica e social, potencialidades, limitações, singularidades e diferenças. Assim, os projetos pedagógicos são construídos tendo como referência este sujeito contextualizado.

- **Atividades com música**[112]: nas atividades com música, podemos trabalhar diversas áreas do desenvolvimento e conhecimento, como: ritmo, corporeidade, motricidade, linguagem, socialização, aspectos da autoestima e afetivo-emocional. Podemos incluir momentos de leitura e escrita, recortando a letra da música em fichas com palavras e figuras e pedir para colocar em ordem, interpretar, desenhar etc.

- **Construção de jogos**: com os jogos, temos opções de trabalhar a leitura, a escrita, a memorização, o número, a atenção, a psicomotricidade etc. Temos várias alternativas de jogos da memória, como palavras com ilustrações, letras com imagens, só de imagens, plural e singular, feminino e masculino, número e imagem etc. Sugerimos que os jogos da memória sejam construídos em um papel mais firme, como o papel cartão colorido e que também seja revestido pelo papel *contact* transparente para maior durabilidade e facilidade na manipulação. Outros jogos podem ser confeccionados como o boliche, que envolve o número, podendo utilizar imagens, cores, formas. Ou jogos de quebra-cabeça com mapa geográfico, bingo com letras, palavras, figuras, números. Confecção de palavras com alfabeto móvel, cartelas de sílabas e figuras, entre outros.

---

[112] Sugerimos exemplares de CDs, alguns deles incluem DVDs e livros com brincadeiras:
BEDRAN, B. et al. **Girafluô**. Coral Pingo de Luz. Manaus: MCD World Music, 2000. 1 CD.
Outros exemplares de Bia Bedran disponíveis no site <http://www.biabedran.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2013.
PERES, S.; TATIT, P. **O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada**. São Paulo: Melhoramentos, 2010. 6. v.
PERES, S.; TATIT, P. **Vamos brincar de roda!** Palavra Cantada. Ilustrações: Suppa. São Paulo: Caramelo, 2009.
GRUPO EMCANTAR. **Parangolé**: canções e brincadeiras, Uberlândia, 2009.
Outros exemplares do Grupo Emcantar disponíveis no site: <http://www.emcantar.org>. Acesso em: 14 jun. 2013.
Coleção da musicista Thelma Chan. Disponível em: <http://www.thelmachan.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2013.

- **Trilhas**: as trilhas são jogos divertidos, que possuem uma pista com o início e chegada e, geralmente, o ganhador é aquele que chega primeiro. Podem ser estruturadas de diversas formas, com um dado e pinos, os jogadores vão percorrendo o caminho, pulando as casas e executando tarefas. Por exemplo, podem ser de letras, e o jogador deve dizer um nome de pessoa ou objeto começando com a letra da casa em que parou ou de sílabas, ou com tarefas variadas, ou de números para somar, subtrair ou com imagens em que devem ser narradas histórias. A pista pode ser confeccionada de EVA, no chão, na qual o pino são as pessoas, podendo variar as cores das casas e, de acordo com as cores, têm-se envelopes com as tarefas a serem executadas.
- **Livros de história**: os livros de história são selecionados de acordo com o sujeito, contendo pequena quantidade de escritos, com letras em maior tamanho ou somente com imagens, sendo as temáticas devem ser motivadoras, do interesse do sujeito, de acordo com a faixa etária, desenvolvimento e seu contexto. Podemos convidar à dramatização da história, brincar com algumas palavras da história para interpretar, confeccionando um jogo de dominó, no qual as peças são as palavras do texto, escritas em folha sulfite divididas em duas partes, na qual uma parte com uma palavra, na outra com mais uma expressão, as palavras são duas vezes escritas para serem encaixadas, quando pegamos as peças, devemos procurar as palavras para encaixar e interpretar, relatando o significado delas, colocamos a figura e a palavra nos cartões. O desenho e a colagem são outros recursos para interpretação da história.
- **Expressão corporal, sentimentos e emoções**: estes são aspectos importantes e precisam ser considerados no trabalho[113], já que a emoção não se dissocia da cognição. Podemos confeccionar jogo da memória com diversas expressões faciais como alegria, medo, susto, raiva, tristeza etc. Outro jogo é o bingo dos sentimentos, com carinhas de expressões diferentes ou a pescaria com as expressões. Solicitamos que imitem as expressões, discorram sobre como se sentem, situações vividas etc.

Nessa perspectiva, não temos a pretensão de esgotar as possibilidades de atuação do profissional do AEE ou imprimir "receitas", ponderamos a ampla literatura sobre as práticas pedagógicas[114], assinalamos apenas algumas alternativas que podem ser confeccionadas pelos educadores e também serem construídas em conjunto, professor e alunos, sendo que os

[113] Para aprofundar este aspecto e encontrar outras estratégias, indicamos a leitura do livro:
TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
[114] Como já descrevemos, o MEC tem produzido uma ampla literatura para auxiliar a equipe do AEE. Podemos averiguar tais aspectos pelo portal do MEC (<http://www.portal.mec.gov.br>).

estudantes, em posse de seus jogos, os levam para casa, brincam com os familiares, proporcionando interação entre família e sujeito e o prazer em aprender e brincar.

Como já salientamos, o professor do AEE também precisa auxiliar o professor da sala comum na confecção de materiais acessíveis para trabalhar os conteúdos específicos do currículo. À medida que o vínculo é construído, os educadores vão conhecendo seus alunos, estudando os casos e, em conjunto com outros profissionais que atendem à clientela, vão estruturando suas ações. O eixo norteador do trabalho é desenvolver a capacidade no aluno de criar, pensar, construir, reconstruir o conhecimento, descobrir potencialidades, mediando estratégias, levando em conta a pluralidade das manifestações intelectuais.

5.3 Contribuições do AEE

As participantes da pesquisa foram unânimes em responder que o AEE trouxe muitas contribuições para a escola no processo de escolarização das pessoas com deficiência e altas habilidades. Vejamos alguns relatos das entrevistadas organizados na tabela abaixo:

Tabela 9: Contribuições do AEE

Entrevistada	Depoimento
Equipe NADH 1	*Se não tivesse o AEE eu acho que o menino nem estaria na escola. De certa forma o AEE cutuca a escola comum para poder falar, olha tem uma diferença aqui, precisa ficar atento.*
Equipe NADH 2	*Eu acredito que o atendimento educacional especializado, é um complemento, ele contribui muito, sendo feito da forma correta, como deveria ser, que ainda não é, porque ainda não é feito da forma correta, porque a gente também está aprendendo. É como se fosse um porto seguro, por exemplo, o professor, às vezes, está com esse aluno e não sabe o que fazer, mas sabe que tem o AEE, então, ele pega este aluno e leva para o AEE.*
DM	*Graças a Deus que existe porque, se não existisse, a gente estaria sem nenhum apoio, porque eu acho que o Professor do AEE é um apoio na escola, para estar recebendo esse aluno com deficiência.*
DEs	*A sala de recursos pra mim é o "carro" chefe da escola, é um suporte muito grande tanto para o aluno quanto os profissionais da escola.*
CAEE Estado 1	*O AEE tem muito a contribuir, se ele assumir seu papel dentro da escola, de promoção à inclusão dos alunos em todos os aspectos de atendimento, desenvolvimento do aluno, de orientação do professor, é um suporte e tanto para concretizar esse atendimento*.

Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

No relato da Coordenadora, percebemos a concepção de que os alunos do AEE são os diferentes da escola, o que demonstra uma opinião articulada na normalização, a qual a homogeneização, a unificação do espaço escolar pressupõe a sua organização, mantendo-o

sob controle. No AEE está o grupo dos diferentes, do desvio do padrão; de acordo com França (1998), o preconceito é a efetivação da norma, nas suas palavras:

> O preconceito é um operador de apreciações idiossincráticas que é disparado para oferecer resistência aos efeitos transformadores das heterogeneidades, mantendo assim a estabilidade da norma. O preconceito só é possível nos processos de normalização, ou seja, na classificação, mediação. No *continum* da norma, o preconceito é o grupo voltando a si mesmo, remetendo-se à semelhança da diferença, por isso, à falta de semelhança da diferença. O preconceito (re)afirma a medida comum, uma opinião formada, referindo uma norma à outra e operando por apropriações imprevisíveis (FRANÇA, 1998, p. 209).

Nesse cenário, há uma noção de que o AEE agrupa os diferentes, desconsiderando a diferença como constituição do humano e o AEE como um dispositivo para trabalhar com pessoas que necessitam de organização e estruturação de projetos diferenciados, devido à sua condição. Os recursos diferenciados possibilitarão o acesso desta população ao aprendizado escolar. Nessa situação, a citação acima retrata a questão do preconceito, das atitudes classificatórias que buscam estabilizar a norma, e que ainda se mostram presentes em alguns relatos.

As Diretoras, em suas falas, demonstram um certo "alívio" de existir o AEE em suas escolas, pois este tem-se configurado como um suporte para a escolarização de seu público. Compreendemos que, de fato, a presença do AEE organiza os atendimentos desses estudantes e fazer movimentar a escola para as práticas inclusivas.

Entretanto, é necessário que a equipe do AEE descentralize suas ações no sentido de indicar, tanto para a equipe da escola, quanto para as famílias e demais profissionais da saúde, o papel de cada um no desenvolvimento de potencialidades dos estudantes, na responsabilidade por sua escolarização e fazer refletirem sobre posturas, concepções e preconceitos. Sabemos que esta atuação é difícil, a começar pelos obstáculos advindos da formação, pois a acessibilidade conceitual é abarcada na formação, e, segundo os relatos, é imperativo que haja maiores investimentos neste aspecto.

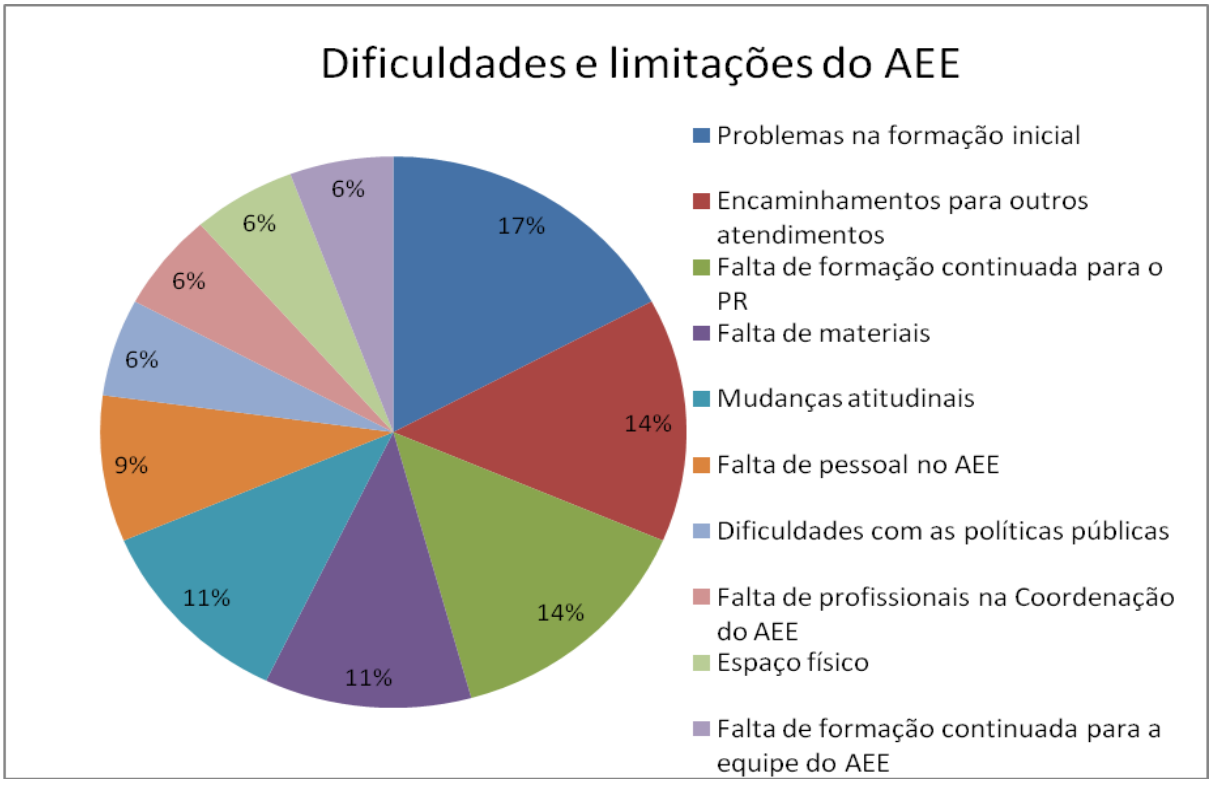
A Coordenadora do Estado, no seu depoimento, comprova um desconhecimento de como o AEE está configurado na escola, em outros momentos, este fator fica exposto, como no relato sobre a sala de recursos, pois não sabia pontuar quais materiais a compõem. Reconhecemos que a realidade desta profissional é extremamente complicada, pelo montante de funções que exerce e, assim, não consegue acompanhar a realidade das escolas, o seu cotidiano, suas práticas e seu funcionamento. No relato, menciona como o AEE deve ser desenvolvido, demonstrando que não conhece como está sendo realizado.

Por conseguinte, a educação inclusiva demanda transformações. Conforme salientam Glat e Pletsch (2011, p. 23), "[...] uma escola inclusiva de qualidade se preocupa em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levam em conta as especificidades dos alunos e sua interação no contexto da sala de aula". A presença do AEE pode possibilitar a avaliação de cada caso, estudo, pesquisa, atendimento individualizado, propiciando o acesso ao currículo, sua complementação e a escolarização deste aluno na sala comum. É um suporte, mas não pode ser o único atendimento, pois o aluno é da escola, do professor regente e dos demais profissionais.

6 Dificuldades, limitações e facilidades do trabalho no AEE

Com relação às dificuldades encontradas pelas profissionais para o atendimento no AEE, elas arrolaram algumas que sintetizamos no gráfico abaixo para melhor visualização.

Gráfico 2: Dificuldades e limitações do AEE



Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

Como vimos, grande parte das respostas apontam dificuldades relacionadas à falta de formação docente (totalizando, 37% das respostas) para trabalhar com a escolarização da população do AEE, em maior número, refere-se a problemas na formação inicial (17%), em seguida, a ausência de formação continuada para os professores da sala comum (14%) e, após,

citam a falta de formação continuada para a equipe do AEE (6%). Nas tabelas que se seguem, podemos conferir os depoimentos.

Tabela 9: Falta de formação inicial

Entrevistada	Depoimento
PApoio ES	*Quando fiz faculdade não tinha o conteúdo da educação especial, não tive suporte.*
PRM	*Agora que estou fazendo a graduação, não estou preparada para atender este tipo de aluno.*
Equipe NADH 2	*A formação inicial não contribuiu, a formação continuada é que tem sido relevante.*
Equipe NADH 1	*Os cursos de formação inicial têm muita responsabilidade em cima disso, porque eles colocam uma disciplina só e isso não ajuda ninguém.*

Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

Nos depoimentos, podemos visualizar que os cursos de graduação pouco contribuíram na formação docente para o trabalho com a educação especial. Conforme detectamos nos tópicos anteriores, há muito equívocos conceituais que, provavelmente, não foram discutidos na formação inicial, bem como na continuada. Estes referem-se à acessibilidade conceitual, e, quando utilizados com interpretações errôneas, provocarão atitudes também imprecisas. Como vimos, encontramos várias terminologias e expressões equivocadas, tais como, "o deficiente", "o diferente", "o aluno especial". Conforme é destacado no relato de uma Coordenadora do NADH, o oferecimento de uma disciplina isolada não contribui para a formação.

A respeito disto, em pesquisas realizadas por Silva (2009) e Bueno (2008), sobre a formação inicial e as disciplinas ofertadas nas licenciaturas para a escolarização das pessoas com deficiência, os autores verificaram uma realidade preocupante, pois, quando existe a disciplina, esta possui uma carga horária mínima e "uma apresentação ampliada e aligeirada dos conhecimentos e não há aprofundamento em nenhum deles" (SILVA, 2009, p. 229).

Andrade (2008) assinala que a formação inicial se constitui num período breve, no entanto, é de extrema importância o estabelecimento de conhecimentos teórico-práticos como suporte inicial para organização do desenvolvimento profissional. Como constatamos nos depoimentos das participantes, bem como nas pesquisas realizadas por diversos autores, a formação inicial para a inclusão educacional é muito reduzida, fragmentada e não tem proporcionado o suporte teórico e prático para a atuação do docente.

Nessa perspectiva, pontuamos que é urgente a revisão curricular nos cursos de graduação das licenciaturas, para que a temática da educação especial e a escolarização de todas as pessoas possam ser discutidas e trabalhadas ao longo da graduação como temas transversais. As diversas disciplinas que compõem o currículo poderiam abordar os conceitos da educação inclusiva, as questões políticas que conduzem o controle social, como a classificação da sociedade em grupos, a história e trajetória da escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e das minorias, questões relativas à acessibilidade atitudinal, o binômio inclusão/exclusão, entre outros. Isto acrescido à vivência dos estágios nas escolas, para que a prática não destoe da teoria.

Outro aspecto enfatizado pelas entrevistadas foi a falta de formação continuada para o professor que está no ensino regular. Em diversos momentos, as participantes da pesquisa disseram que há esta falha, conforme destacam os relatos abaixo:

Tabela 11: Falta de formação continuada para o professor do ensino regular

Entrevistada	Depoimento
DM	*Acho que a formação para a equipe do AEE é bem produtiva, é bem extensa, mas eu acho que tem que haver para os outros, tem que ter a possibilidade, um mecanismo para chamar o professor do ensino regular, porque o professor do AEE tem muitas formações boas. Porém, há um desconhecimento do professor do ensino regular, o despreparo, em choque com o professor do AEE. [...]Quando chega material, esse material é do professor do AEE utilizar na sala de recurso, mas o professor do ensino regular podia ter conhecimento desse trabalho, de como utilizar esse material.*
PRM	*Para mim, primeiro, a pessoa tem que estar preparada para receber esse tipo de aluno, e eu acho que ela [a inclusão] ocorreu de uma forma inversa, que coloca e depois o professor vai buscar estudar para poder trabalhar com aquela criança, e eu só fiz um curso, não estou preparada.*
PREs	*Só tem cursos para a equipe do AEE, não tive formação, vou fazendo as atividades de acordo com que vou observando e vendo se dá certo.*
PAEEM	*O NADH que é o núcleo que cuida, acho que ele tinha que ser mais abrangente, não tinha que ser só para nós que somos do AEE, acho que tinha que abrir também para o professor de sala comum, porque tem muita coisa boa que ele nos oferece, muitas palestras boas.*
DEs	*O professor do aluno é o professor regente, e ele não está preparado, não têm cursos para ele. A formação acontece só para os professores do AEE.*

Fonte: Dados construídos nas entrevistas, BUIATTI (2013).

Conforme salientamos, há uma cisão entre os profissionais do ensino regular e os do AEE, que considera que este último é exclusivamente responsável pela escolarização dos estudantes. Este movimento acontece por vários fatores, como já discutimos, sendo que um

deles envolve a formação continuada. Se esta formação é oferecida unicamente para a equipe do AEE, subentende-se que somente esta é a responsável pela demanda, já que é a detentora do conhecimento, acirrando o isolamento do AEE e a falta de interlocução entre as educadoras.

Como ressalta a Diretora do Município, os materiais disponíveis são do conhecimento da equipe do AEE, e a falta qualificação aos demais educadores para manusear esses instrumentos é uma problemática. Ela acrescenta que, quando a Professora desta equipe falta, tem que pedir para o aluno ir embora, já que não há substituto, pois os demais profissionais não conseguem trabalhar com esta população.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 dispõe que a formação de professores para o atendimento dos estudantes do AEE deve ser realizada tanto para o da educação especial quanto para o professor da classe comum. Assim como as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, resolução n. 2, de 2001, em seu artigo 8º, item I, preveem que as escolas de ensino regular tenham professores de classe comum e de educação especial capacitados para o atendimento das necessidades de seus alunos. O Decreto n. 7.611/2011 do AEE destaca, no art. 5º§ 2, inciso IV, ”[...] formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011, p. 2).

Dessa forma, acreditamos que é urgente discutir sobre a formação continuada dos professores do ensino regular do município, como acentuam nos depoimentos as entrevistadas. As profissionais estão clamando pelo oferecimento da formação para toda a equipe da escola, assim, como retrata a Diretora do Município, a falta de comunicação, o distanciamento entre os dois profissionais perpassam também por esta problemática.

Silva (2010) enfatiza que a formação continuada precisa ser assumida pelas instituições públicas formadoras com as devidas adequações, em consonância com as diferentes realidades. Para a autora,

> [...] temos que formar muitos profissionais para garantir o mínimo de condições reais para a escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso não é possível se não garantirmos a compreensão do outro e de suas diferenças no processo de escolarização. Não é garantida a igualdade, em muitos casos, que lhes garantimos o direito de aprender e se desenvolver integralmente enquanto seres humanos que são (SILVA, 2010, p. 29).

Neste sentido, a formação continuada possibilita a ampliação dos saberes, aprofundamento das questões relativas à escolarização do público do AEE (lembrando que este pertencente à escola e não somente ao AEE), debate acerca das concepções e equívocos conceituais, questões relativas à aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, a reflexão sobre as práticas docentes e atuações no contexto de trabalho.

Contudo, nos depoimentos, a formação tem-se restringido aos profissionais do AEE e, assim, a percepção das Diretoras e Professoras do AEE é de que as professoras do ensino comum não têm conseguido promover a escolarização, a flexibilização curricular. Enfim, questionamos, como fica o direito de todos à escolarização, ao acesso, ao aprendizado? Este direito consta no decreto do AEE, mas é violado, na medida em que o direito à formação, também declarado no documento, não se cumpre.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva refere como objetivo,

> [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

O documento enfatiza a formação para todos os profissionais da escola, para a inclusão, sendo que a participação do estudante, público do AEE, no ensino regular deve ser garantida por meio de acesso e aprendizagem, e que possa lhe dar continuidades aos estudos em todos os níveis de ensino. A educação especial é uma modalidade de ensino, transversal à escolarização.

No âmbito Municipal, a Equipe do NADH expressa a existência da oferta da formação para os educadores do ensino comum, mas há algumas problemáticas na participação. Relatam que existe a formação, a oferta de cursos, mas a participação é muito pequena, um dos fatores é que não têm obrigatoriedade de realizar. Acrescido a isto, segundo elas, os cursos são oferecidos em horários de seus módulos, mas os profissionais precisam ter a formação que é específica de suas áreas e não encontram tempo para a formação na educação especial.

> *A gente tem dificuldade porque eles [os professores do ensino comum] vão fazer os outros cursos e não vem fazer o curso com a gente, eles não tem horários muitas vezes, porque o horário de módulos que eles tem é para fazer curso específico na área de formação deles, seja historia, geografia etc. (Equipe NADH 1).*

A entrevistada ressalta que essa problemática advém de uma política maior porque as secretarias trabalham de forma fragmentada e não há diálogo entre estes departamentos, como descreve:

> *Então, por exemplo, a secretaria de ensino superior, ela tinha que sentar com a do fundamental, do ensino médio, para transversalizar entre eles, para mandar para o município, eu também vejo que isso está fragmentado, não é culpa dos municípios, é uma política maior (Equipe NADH1).*

Essa fragmentação reflete-se na escola, e a formação, que deveria ser para todos os profissionais, permanece compartimentada e recai, exclusivamente, sobre o profissional da educação especial. Desta forma, temos o choque, as contradições e, ainda, a separação entre o estudante do AEE e o do ensino regular. As questões iniciam-se num patamar macro e acabam afetando o micro, isto é, as secretarias não conseguem organizar um cronograma em que os professores possam participar de toda a formação de que necessitam, tanto na sua área específica quanto para a discussão da escolarização de todos. Nesta perspectiva, consideramos que deva haver muitas mudanças no sistema educacional para que, de fato, as diferenças estejam sendo trabalhadas por todos os educadores.

A outra Coordenadora do NADH tem uma percepção diversa, pois acredita que, muitas vezes, os cursos são oferecidos em diferentes períodos, nos horários de módulos e também fora deles, no entanto não há participação. Iniciam-se com uma turma completa e, depois, vão se esvaziando. Nas suas considerações:

> *Sou muito categórica com relação a isso, eu penso o seguinte,se eles estão na classe comum, eu tenho um aluno com o qual não consigo trabalhar com ele, eu não tive na formação inicial, nenhum suporte, nada que me desse oportunidade de trabalhar com ele. Então, se eu estou na formação continuada, eu penso que minha obrigação, minha função era correr atrás disso. Tem o curso que é gratuito, que é oferecido gratuitamente, é no dia de módulo. (Equipe NADH 2).*

Dessa forma, a entrevistada acredita que deveria ser responsabilidade dos professores procurar e frequentar os cursos, mas o que eles buscam, na percepção dela, são receitas prontas, não estão dispostos a questionar e modificar suas práticas.

No entanto a formação para o professor do ensino regular é, quase sempre, realizada fora do seu horário de trabalho e, quando sucede no horário de módulo, acaba coincidindo

com a formação específica que precisa fazer, referente à sua área de conhecimento. Assim, se ocorre fora de seu horário, exige do docente outro turno de trabalho, e se acontece no mesmo horário e data da formação correspondente à sua área, deverá optar por qual irá realizar.

Acrescida a estes fatores, a formação continuada destes educadores sempre acontece isoladamente dos professores do AEE, e, portanto, não há interlocução entre o ensino regular e o AEE para a troca de experiências, distanciando-os de suas realidades, impossibilitando a discussão do trabalho em conjunto.

Com relação à formação continuada oferecida pelo Município para a equipe do AEE, a Professora do AEE, a Supervisora e a Diretora da Escola disseram que a formação organizada e conduzida pelo NADH é muito importante e realmente contribui para a qualificação dos profissionais, estruturação e funcionamento do AEE. A formação organizada pelo NADH envolve os cursos sobre as temáticas propostas pelo MEC, que estão no campo das especificidades do público do AEE, bem como os encontros para discutirem as demandas cotidianas apresentadas pelas equipes das escolas.

As participantes da pesquisa descreveram que é oferecida uma quantidade vasta de cursos que as auxiliam em suas práticas pedagógicas no AEE. Segundo a supervisora do AEE, *"[...] eu avalio assim de uma maneira positiva, porque é voltado sempre para a nossa realidade, por isso que eu avalio de uma maneira positiva" (SAEEM).*

A Equipe do NADH 2 informou que, no ano de 2012, o formato dos cursos foi modificado. Anteriormente, era oferecida a formação continuada em um único dia para todos os profissionais do AEE, numa mesma sala, totalizando um grupo de 193 profissionais. Conforme a entrevistada, a equipe do NADH começou a perceber que esta forma de condução estava inviável e pouco produtiva, pois, com a grande quantidade de pessoas participantes, acabava por se configurar em palestras.

Com a alteração, cada semana do mês é dia de módulo de uma Coordenadora de Roteiro com os profissionais de suas escolas e, assim, os professores foram subdivididos em pequenos grupos com sua Coordenadora. Desta forma, com este quantitativo de pessoas, tornou-se possível trabalhar com dinâmicas, estudos de casos, e a participação ficou maior, todos são convidados a falar, refletir, trocar experiências, expor os casos, suas dificuldades, facilidades etc. Na avaliação da Coordenadora:

> *Então, esse profissional tem oportunidade de colocar as angústias, de falar das necessidades, de elogiar, às vezes elogiam: nossa, vocês deram uma orientação aqui eu cheguei lá e achei que não fosse dar certo e a coisa fluiu, que beleza! Desta maneira, nós estamos tendo uma devolutiva, uma comunicação melhor, uma interatividade, que antes não acontecia (Equipe NADH 2).*

> *Propomos uma dinâmica, eles participam, e aí eles têm que falar o que sentiram, o que pensam sobre as temáticas. Às vezes, uma dinâmica, um texto, são discutidos em grupo e depois compartilhados (Equipe NADH 2).*

Nessa perspectiva, os cursos de formação continuada têm alcançado o atendimento das reais necessidades dos profissionais, quando discutem as suas problemáticas, inquietações, dúvidas e são ativos no processo. De acordo com Silva (2012, p. 238), "[...] se o processo de formação não incidir em alterações significativas quanto às formas de pensar, planejar, ensinar, organizar o conhecimento e avaliar, não poderá alcançar as implantações de um novo paradigma educacional no país".

A formação proposta nesse momento, pela equipe do NADH, faz com que o grupo mostre suas vivências, causando um movimento na escola, na busca de soluções em conjunto para as questões referentes ao atendimento do AEE. Como enfatiza Prada (1997), este tipo de formação parte dos interesses dos educadores, das suas necessidades e faz com que se responsabilizem pelas mudanças de comportamentos, posturas e atitudes.

Andrade (2008) salienta que, no processo de formação continuada, é preciso evitar a via tecnicista, na qual é delegada ao professor a execução e "boas" técnicas, obter determinados resultados. "Como se fosse possível esquadrinhar todas as possibilidades de aprendizagem escolar dos alunos para fazer incidir um ensino pretensamente eficaz" (ANDRADE, 2008, p. 91). Nesse propósito, as problemáticas do cotidiano escolar requerem soluções coletivas, institucionais, que não estão no âmbito de propor receituários, mas, sim, de reflexões advindas do debate com os grupos, que possibilitem surgir novas propostas metodológicas e estruturais.

Com relação à formação continuada oferecida pelo Estado, as participantes da pesquisa apontaram que os cursos são muito bons, porém acontecem esporadicamente. No nosso gráfico, os dizeres relativos à falta de formação continuada para os profissionais do AEE foram apontados pelas professoras da Escola Estadual, conforme os relatos:

> *Os cursos são muito bons, dão suporte para nós, nestes confeccionamos material, participamos ativamente. Mas, infelizmente, estes momentos são poucos (PApoioEs).*
> *São excelentes, contribuem muito, mas são pouco frequentes. Por exemplo, ano passado eles fizeram uma formação como professor de apoio, mas são esporádicos. Como a gente está começando, eu acho que tinha que ter uma rotatividade maior para atender todos. Primeiro critério, geralmente, é que o profissional tem que ser efetivo/efetivado, eu só tenho uma profissional de apoio aqui que é efetiva, o restante são todas designadas, e ela está fazendo o curso de libras, as outras não estão (DEs).*

As entrevistadas da Escola Estadual foram unânimes em descrever que os cursos são muito interessantes, mas existem duas questões, a primeira, que demoram para acontecer, e a segunda, que são para os profissionais efetivos. Segundo o relato da Diretora, das cinco Professoras de Apoio que estão na escola, apenas uma é efetiva, e somente ela fez o curso.

Nesse sentido, acreditamos que há um contracenso, ou seja, todas estão exercendo suas funções no AEE, mas não possuem iguais condições para a formação, para o acesso ao conhecimento, ou seja, as que fazem o curso poderão ter melhores condições de possibilitar a escolarização de seus estudantes, em contrapartida, o restante das educadoras, que são a maioria, trabalham igualmente com a demanda, mas não possuem o direito à qualificação. Acreditamos que haja uma distorção neste critério, pois é como se ficasse subentendido que as educadoras que são designadas estão, ao mesmo tempo, inseridas no trabalho e fora dele. Neste contexto, todos ficam prejudicados, os estudantes, as professoras, as demais profissionais da escola e as famílias destes alunos.

Outro aspecto a ser avaliado é que a formação propiciada pelo Estado, segundo a Coordenadora, corresponde aos cursos[115] das áreas específicas, como o ensino de libras, comunicação alternativa, Braille, entre outros. Isto é, não há um processo de formação continuada sistematizado, em que os profissionais possam se reunir, discutirem os casos, debater sobre a questão da escolarização com base nas teorias de aprendizagem, entre outros. Enfim, a rede trabalha de forma isolada, sem a interlocução entre os profissionais das escolas, e não existe espaço para a discussão coletiva que propicie a ampliação do conhecimento.

Essa dificuldade pode estar relacionada à não existência de uma equipe de formadores, haja vista que a Coordenadora está sozinha neste cargo e possui a função de gerenciar os cursos, e esta constitui-se na configuração da formação continuada oferecida pelo Estado. A nosso ver, a falta do espaço de formação contínua é preocupante, pois as realidades cotidianas não são discutidas, a formação reduz-se a um padrão, a um único modelo, desconsiderando as diversas problemáticas. Como retrata Silva (2010):

> [...] Neste processo, fica evidente o risco de se universalizar as práticas num movimento neoliberal globalizante, que acaba anulando as experiências locais e fortalecendo e valorizando, concomitantemente, uma forma unidirecional de ler e interpretar a realidade, a do grupo propositor [...] (SILVA, 2010, p. 32).

Nessa circunstância, os cursos são pacotes fechados, é indiscutível que são importantes, auxiliam no atendimento das demandas do AEE, mas, uma vez que esta

[115] Os cursos são oferecidos por diversas instituições que são parceiras do Estado, como os CAPs, ou mesmo por alguns profissionais que vêm de outras cidades, contratados pela superintendência para ministrá-los.

formação é exclusiva, as questões institucionais não podem emergir, e o movimento do AEE permanece deslocado do restante da escola.

A Coordenadora do AEE da rede estadual descreve um aspecto que considera como grande dificultador no seu trabalho, que é referente à sua formação, assim, retrata:

> *A gente tem discutido isso com a equipe da secretaria de educação, pois já que eu vou nas escolas monitorar os atendimentos, ou seja, essa é a minha função, orientar e monitorar, eu também tenho que ter acesso aos cursos específicos porque a gente também tem que ter uma formação especializada, por exemplo, eu vou na escola e não sei sobre Braile, então, como é que eu vou orientar? Se eu não sei dos recursos de informática direcionados para o aluno cego, como que eu vou orientar? Então, uma das dificuldades são essas também, da formação da equipe para monitorar o trabalho, orientando efetivamente, porque o básico tenho noção, mas, tem áreas, por exemplo, da comunicação alternativa, que eu não sei orientar o professor, assim, tem uma equipe na escola [equipe das escolas especiais] que conhece sobre esse assunto e recorro a ela (CAEE Estado 1).*

Analisando o depoimento, verificamos a angústia da Coordenadora e os questionamentos dela são pertinentes, pois como poderá exercer a função de orientar se não possui formação. Percebemos é levada a ficar quase que integralmente com o trabalho burocrático, não somente pelo fato de não conseguir sozinha abarcar todo o trabalho, como também por não se sentir apta para desenvolver o papel de assessoria, pelo desconhecimento das práticas e instrumentos pedagógicos nas diferentes especificidades que se apresentam no público do AEE.

Nesse sentido, compactuamos com as suas angústias, pois não é possível acreditar que um único profissional conseguirá acompanhar toda a equipe de AEE existente em todas as escolas estaduais. Além deste fator, indagamos, como uma única pessoa pode compreender, conhecer todas as necessidades advindas das diferentes condições de todo o público do AEE? Para isto, precisamos de uma equipe, de profissionais com diferentes especializações, estudiosos e pesquisadores das diversas áreas. Esta não pressupõe a fragmentação, mas, sim, a viabilização de propiciar a formação do docente, no estudo de cada caso, para garantir a escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Com relação à formação continuada, propiciada pelo MEC, averiguamos que as redes estadual e municipal participam do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, constituindo-se em município-polo, com as funções de multiplicadores dos cursos oferecidos pelo MEC, a gerência de recursos para a formação da equipe do AEE e a estruturação da sala de recursos nas escolas.

Verificamos, na pesquisa, algumas dificuldades para a implementação do Programa, conforme orientações do MEC, tais como: o acompanhamento do município-polo aos municípios de abrangência pela falta de profissionais nas coordenações, assim como a dificuldade do assessoramento nas escolas; os entraves para promover os cursos de formação, principalmente no Estado, pelo fato de não possuir funcionários suficientes para esta organização e a ausência de materiais disponibilizados na sala de recursos, conforme descrito no documento orientador da sala de recursos (MEC/SECADI, 2012).

Quanto aos demais Programas oferecidos pelo MEC, a Diretora do Município e a Coordenadora do Estado relataram que realizam a divulgação dos cursos, mas, nos depoimentos, as participantes da pesquisa não apontaram estas formações, algumas citaram apenas cursos de especializações realizados em instituições privadas ou públicas. As formações continuadas de ensino à distância, bem como as presenciais, financiadas pelo MEC não apareceram. No entanto, nos depoimento das Coordenadoras (*CAEE Estado e Equipe NADH 2*), os Centros de Formação e Recursos (CAP, NAPPB e CAS) foram citados como locais parceiros na formação continuada das equipes do AEE, oferecendo cursos de libras, Braille, língua portuguesa para pessoas surdas,entre outros, disponibilizando materiais e auxiliando na construção de recursos didático-pedagógicos.

Outros Programas referentes à acessibilidade como o Programa Escola Acessível e Projeto Livro Acessível não foram citados pelas gestoras das escolas e pelas profissionais do AEE. Como observamos, as escolas possuem muitos entraves em relação à acessibilidade arquitetônica, na instituição em seu todo, bem como nas salas de recursos multifuncionais. Faltam rampas, banheiros adaptados, sinalizações etc. Não encontramos também livros acessíveis, as Diretoras descreveram que não receberam este material, não sabemos se há um desconhecimento quanto à solicitação destes Programas, pois é a secretaria que o faz por meio do PAR.

Nesse contexto, compreendemos que alguns aspectos devem ser considerados para a formação docente na perspectiva da inclusão educacional dos estudantes do AEE:

a) a formação inicial para a inclusão não pode se restringir a uma única disciplina curricular, como acontece em algumas instituições. Acrescido a esta, o conteúdo da educação especial, os conceitos, as políticas públicas devem ser tópicos transversais aos fundamentos da educação[116], disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura.

[116] A nosso ver, os fundamentos da educação abrangem as disciplinas curriculares das licenciaturas como a psicologia, sociologia, filosofia, gestão e política educacional, antropologia, entre outras.

b) a formação inicial e continuada necessita atrelar os aspectos políticos, teóricos e práticos da inclusão escolar. Os primeiros relacionam-se ao estudo crítico das políticas públicas, o segundo, às perspectivas teóricas de ensino, aprendizagem, didática, práticas educativas, leitura crítica dos conceitos de inclusão/exclusão, diferença/diversidade e o estudo das especificidades do público alvo da educação especial e a prática que diz respeito ao estágio, às análises das instituições e à compreensão do atendimento realizado no AEE, ao uso de técnicas e instrumentos.

c) a formação continuada precisa se instalar como prática cotidiana, no calendário acadêmico, inserido no horário de trabalho dos professores, considerando-a como direito e dever dos profissionais.

d) a utilização dos conhecimentos da psicologia escolar, da compreensão da teoria histórico-cultural como alicerce aos cursos de formação para auxiliar a instrumentalização dos docentes na avaliação diagnóstica dos alunos, na compreensão e estudo das funções psicológicas superiores, da mediação pedagógica, dos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

e) o estudo e conhecimento das artes na formação inicial e continuada para subsidiar a atuação profissional junto à demanda do AEE.

Outro aspecto apontado como dificultador do trabalho no AEE, com 6% das respostas, foi a questão do espaço físico, este foi mencionado pelas profissionais do AEE da Escola Municipal, conforme salientamos anteriormente. Elas reclamaram das salas, do espaço inadequado para realizar algumas atividades e da falta de local para a Supervisora desempenhar sua função.

Cinco de nossas participantes apresentaram outra problemática, que é a dificuldade de interlocução com a rede de atendimentos (14% das respostas). Isto é, quando é preciso encaminhar o estudante do AEE para outros atendimentos, como médico, fonoaudiólogo, psicólogo, realizar algum exame, fisioterapia, entre outros, o processo é muito lento, com demora considerável para que a família consiga marcar a consulta no Sistema Único de Saúde (SUS). Este fato prejudica o atendimento do discente, porque, às vezes, é imprescindível um laudo, uma avaliação para a condução de algum caso. Vejamos um depoimento que retrata a angústia dos profissionais:

> *Trabalhamos com criança carente. O aluno deficiente, além da escola, ele precisa de outros atendimentos, precisa ter uma fonoaudióloga porque a maioria tem problema na fala, eles precisam de atendimentos psicológicos, neurológicos e para a família carente é muito difícil isso, é muito caro e nós temos mães esperando consultas no neurologista já tem dois, três anos e não sai. Eu acho que o que falta é isso, porque o nosso aluno, o aluno deficiente,*

> *ele pede outros atendimentos é necessário ter outros acompanhamentos, mas infelizmente recai na questão da vontade política, social mesmo, porque infelizmente as crianças carentes não têm convenio médico. Nós temos alunos aqui que precisam de fonoaudiólogo, de psicólogo, neurologista e não tem, então, é muito difícil. Fica muito em cima da escola e sobrecarrega (SAEEM).*

Nessa condição, sentimos, neste relato e de igual modo nos outros, a solidão da equipe da escola, porque, a nosso ver, a inclusão não deve se limitar à escola, ao AEE, mas a toda a rede de atendimento para assegurar a esta população condições, acesso, qualidade de vida, saúde, estudo etc. Não podemos reduzir a problemática da inclusão à dimensão do ensino. De acordo com Freitas (2008, p. 97):

> Sob esse prisma, cabe evidenciar que progressivamente a luta pelos Direitos Humanos se fortalece no sentido de acabar com as práticas discriminatórias, buscando alicerçar um mundo mais democrático em que haja igualdade de direitos e deveres. Para este tipo de sociedade que tanto almeja, emerge assim a necessidade da prática inclusiva.

Desse modo, a inclusão envolve as políticas públicas, sabemos que o serviço público de saúde não prejudica somente as pessoas com deficiência, mas a todos que dependem dele, e reflete as condições de um país em que impera a desigualdade de sobrevivência. A ausência da rede de serviços que funcione efetivamente desdobra-se no trabalho da escolarização, por exemplo, se não há laudo médico, o estudante não têm direito de frequentar o AEE, se necessita de outros especialistas para intervir no caso e realizar um trabalho conjunto e não há este profissional, a atuação exclusiva do professor do AEE torna-se restrita.

Assim, se o estudante precisa de uma prótese e não consegue por falta de atendimento do especialista, ficará também prejudicado no atendimento do AEE, já que a prótese poderia propiciar ao professor uma diversidade de organização de recursos para desenvolver potencialidades do discente. Desta forma, concluímos que esta questão é séria e precisa ser revista com urgência.

Outro aspecto levantado pelas participantes da pesquisa foi a escassez de profissionais no AEE (9% das respostas). A Diretora do Município ressalta que, se falta algum Professor do AEE, ela tem que dispensar o aluno porque não há substituto, os professores já trabalham com o limite de alunos. Uma das Coordenadoras do NADH descreve que a contratação de pessoal esbarra em um processo burocrático dentro da secretaria de recursos humanos da prefeitura, que é moroso. Muitas vezes, os profissionais já foram selecionados, mas há uma demora para serem chamados.

As mudanças atitudinais foram destacadas por quatro entrevistadas como dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento do trabalho no AEE e na inclusão de sua clientela no ensino regular. A Equipe do NADH 2 descreve que as mudanças de atitudes devem envolver tanto o ensino regular quanto o AEE. Podemos assinalar no seu depoimento, o que diz sobre o ensino comum:

> *A educação inclusiva não é somente educação especial é a transformação dessas escolas para trabalhar com as diferenças. Não só as pessoas com deficiência, mas todo o tipo de criança e aluno que aprende diferente, então, eu não vejo educação inclusiva só das pessoas com deficiência, eu acho que precisa reestruturar, rever as diretrizes dos municípios, a proposta pedagógica (Equipe do NADH 2).*

A Professora do AEEM e a Professora de Apoio do Estado ressaltam, diversas vezes, que a escola encaminha os estudantes para o AEE, e estes passam a ser alunos desta modalidade como se fosse um serviço à parte.

A respeito disso, a Equipe do NADH 2 salienta que a inclusão, para ela, ainda está distante, a integração é ainda o modelo presente, porque os profissionais, tanto da educação especial quanto da sala comum, acreditam que a inclusão vem de fora, como se o outro viesse e fizesse por eles. É uma busca constante por receitas sobre como fazer e é difícil a mudança de atitudes, ela sente que é como se o AEE e sua população atendida tivessem que estar em outro lugar e não no ensino regular. Na percepção da entrevistada, é esta a concepção que reina no cotidiano da maioria das escolas.

Como esclarece Mantoan (2006), os paradigmas da inclusão esbarram na estrutura organizacional da escola, que, como princípios, funciona na perspectiva da fragmentação do conhecimento, na sequência de etapas da aprendizagem. Além de prevalecer a ideia de que "[...] o conhecimento transmitido pelos professores corresponde a verdades prontas, absolutas, imutáveis, e reprovam-se os alunos que tentam vencer a subordinação intelectual" (MANTOAN, 2006, p. 188). Diante deste modelo educacional, a inclusão causa impacto porque questiona tais posturas, ações e delibera que ensinar na educação inclusiva é ensinar a todos indistintamente e inseridos no sistema regular de ensino.

Os dois últimos pontos foram apresentados pelas Coordenadoras (Equipe do NADH 2 e Coordenadora do Estado). As entrevistadas narram sobre as suas dificuldades com relação às políticas públicas do Município e do Estado. Para a Equipe do NADH 2, estas se referem a duas questões: à contratação de pessoal para o AEE e ao gerenciamento da verba. A primeira que citamos, diz respeito à demora para a composição e reposição do quadro de pessoal, e a segunda ao pagamento dos palestrantes que vêm de fora para ministrar os cursos. Ela disse

que a verba já está destinada para este fim, mas que o trâmite é muito delongado, levando até dois meses para a liberação financeira dos pedidos. Estas problemáticas dificultam o seu trabalho e, em consequência, as melhorias para o AEE.

A Coordenadora do Estado relata que não possui autonomia no trabalho, está vinculada à superintendência do Estado de Minas Gerais e, muitas vezes, a realidade que vivência nas escolas destoa das exigências desta instância. Salienta a dificuldade de contratação de pessoal para trabalhar no AEE e o reconhecimento de que precisa construir uma equipe responsável pela formação dos docentes.

A Equipe do NADH 2 também lembra a falta de profissionais no setor. Ela relata que, em média, as profissionais possuem sete escolas em seu roteiro para realizar o acompanhamento, por meio das visitas, e os cursos de formação de acordo com as necessidades dos profissionais da escola, além dos cursos oferecidos na comunidade e para os outros municípios de sua abrangência. Há, também, o trabalho burocrático, e a sua própria formação, porque precisa conhecer outros lugares, instituições, ir a congressos e participar dos cursos de formação oferecidos pelo MEC, para repassar para os educadores. Neste sentido, sente-se sobrecarregada e acredita que a equipe do NADH deveria ser ampliada para o cumprimento destas tarefas com maior qualidade.

Com relação às facilidades de realização do trabalho com a escolarização dos estudantes do AEE, a maioria (onze entrevistadas) mencionou a disponibilidade delas para atender os estudantes. Descrevem o desejo de realizar um trabalho que proporcione o desenvolvimento e aprendizado dos discentes. Somente uma participante (*PRM*) relata que não consegue apontar facilidades, já que não se sente preparada para a inclusão educacional. Assim, podemos observar nos relatos:

> *Nós estamos recebendo e acolhendo nossos alunos, não tenho preconceito, eles conseguem aprender como todos os outros, precisam de recursos diferenciados. Gosto de trabalhar com eles, de adaptar os materiais para auxiliá-los (PApoio Es).*
> *Minha facilidade é a minha disponibilidade, a minha disposição, a vontade que tenho em organizar os materiais e as provas adaptadas (PREs).*
> *Os meus alunos são da escola, têm que circular, não pode existir preconceito, gosto do que faço, fico feliz quando consigo realizar um bom trabalho, quando vejo a evolução deles (PAEEM).*

Pelos depoimentos, concluímos que as facilidades nomeadas pelas participantes da pesquisa advêm do prazer no desempenho das suas funções, no contato com os estudantes e nas suas conquistas. Algumas entrevistadas me mostraram as fotos das atividades realizadas, contaram as histórias de vida dos discentes, relatam algumas ações para conseguirem

consultas médicas para eles, enfim, demonstraram o interesse em desenvolver um trabalho efetivo, apesar de todas as dificuldades e limitações descritas neste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *O mundo atual é marcado pelo movimento. Tudo se encontra em processo de transformação. Não trabalhamos com a perspectiva de conhecimentos absolutos, inquestionáveis, influenciados pela globalização, pela tecnologia e multimídia, mas com a ideia de processo (SILVA, 2010, p. 11).*

Dados do censo da educação básica[117] mostram que, no ano 2000, havia apenas 21,4% das pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular público. Em 2011, o número saltou para 74,2%. Neste sentido, questionamos de que forma esta população tem sido acolhida na escola? Como está organizado o processo de escolarização deste público? Podemos inferir que, provavelmente, com as políticas públicas concernentes ao AEE, grande parte dessa demanda encontra-se neste atendimento.

Os diversos documentos legais ampliaram a discussão sobre a participação de todos na escola comum, e as diretrizes para a educação especial são intensamente discutidas, como destacam, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, o Decreto n. 6.571/2008, a Resolução n. 4 de 2009, a Nota Técnica da SEESP/GAB/Nº 11/2010 e, por fim, o vigente Decreto n. 7.611/2011 do AEE. Estes documentos ressaltam, dentre outros aspectos, o público-alvo do AEE, o funcionamento e a organização do atendimento, a função dos profissionais, a escolarização dessas pessoas e a formação docente.

Nessa perspectiva, analisamos, neste estudo, esses documentos, as linhas e entrelinhas que os compõem e, na pesquisa de campo, pudemos realizar uma interlocução sobre como o AEE está sendo configurado, construído no cotidiano das escolas. Desta maneira, à guisa de fomentar estas reflexões, assinalamos alguns tópicos de discussão, imbricando a análise documental aos dados obtidos nas entrevistas nas escolas municipal e estadual[118].

Em primeiro lugar, temos, nos documentos, a demarcação do público-alvo do AEE: as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. A fim de que a legislação seja efetivamente cumprida nas escolas, há a obrigatoriedade do laudo médico em que conste o diagnóstico do estudante, para que este possa ter o direito ao AEE, seja na sala de recursos, seja no apoio em sala de aula, ou para solicitar intérprete.

---

[117] Dados obtidos no site: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: ago. 2013.

[118] Estamos certas de que não podemos generalizar, pois os dados desta pesquisa se referem a duas escolas da cidade de Uberlândia.

Essa prática na Escola Municipal é mais antiga, acontece desde a implementação do AEE na rede, a Supervisora verifica a existência do laudo e, quando não há, encaminha o estudante para consulta aos especialistas e, somente com o laudo, este é avaliado pela equipe de profissionais do AEE. Além da Supervisora, têm-se as visitas técnicas das coordenações de roteiro que verificam as características da demanda e os encontros mensais nos grupos de formação continuada, nos quais se discutem os casos atendidos no AEE.

Já na rede Estadual, esse controle é, de certa forma, diluído, pois é a escola que inscreve o aluno no AEE pelo registro no SIMADE, devendo colocar o laudo médico de cada discente. Este sistema funciona desde 2011, e, anterior a este, os laudos não eram cobrados, o diagnóstico, muitas vezes, era realizado somente pelos profissionais da escola. Segundo a Coordenadora, era difícil catalogar o público da educação especial, pois algumas escolas tinham no AEE discentes avaliados como disléxicos ou com transtornos de déficit de atenção, e permaneciam neste atendimento pelo fato de os professores acreditarem que necessitariam deste.

No entanto, mesmo com certo controle firmado por um sistema como o SIMADE, no qual há que se registrar o laudo, o nome do profissional que o fez, as entrevistadas da Escola Estadual (*DEs, PAEEEs, PApoioEs* e *PREs*) acreditam que alguns estudantes que não são público do AEE precisam deste tipo de atendimento e acabam sendo envolvidos estes no serviço de Apoio. Desta forma, os próprios profissionais do AEE reforçam as concepções de que todos os que não se encaixam nos referenciais da escola, referenciais pautados num padrão de normalidade, seriam demanda da educação especial ou das classes especiais (assim, estaríamos retrocedendo para a construção de classes especiais?).

Segundo concepção de algumas participantes da pesquisa, muitos estudantes que não possuem laudo médico deveriam frequentar o AEE, como exemplificaram, os casos de “dislexia”, “distúrbios” e “dificuldades de aprendizagem”.

Nessa direção, a escola consolida valores, crenças que coadunam com a ideologia dominante, na qual os excluídos, os grupos tidos como “anormais” estão ao avesso da ordem. O caminho da homogeneização está na contramão da democracia, do direito à educação promulgado nos diversos documentos legais, inclusive no decreto do AEE. Para quebrar este estado de enrijecimento da instituição escolar, é necessário deslocar as questões que buscam a classificação do sujeito pela doença e por suas incapacidades, pela construção de uma escola em que as diferenças de aprendizado, de ritmos, capacidades, valores sociais e culturais, etc, sejam reconhecidas, a igualdade de oportunidades aplicada, a permanência escolar garantida e, enfim, o rompimento com o modelo educacional elitista.

Com relação à acessibilidade, termo amplamente destacado nos documentos legais que dispõem sobre o AEE, podemos analisar que a acessibilidade arquitetônica é uma aspecto que necessita de várias reformulações no âmbito das escolas pesquisadas. As salas de AEE possuem espaço físico inadequado para a circulação de todos, são espaços estreitos, quase todo ocupado por mobiliários e equipamentos, de difícil circulação e acesso para atendimento, por exemplo, de pessoas em cadeiras de roda, ou atividades em grupo, de movimento corporal, entre outras.

No que se refere à acessibilidade comunicacional, apontamos algumas dificuldades, como a ausência de livros acessíveis, de computadores que poderiam ser instalados nas salas de aula para os estudantes, de falta de sinalizações para os discentes cegos ou surdos. Existem recursos nas salas do AEE como computadores, lupas, teclados colmeia, impressora, entre outros, no entanto seria muito importante que, na sala de aula, os estudantes pudessem acompanhar as aulas com os recursos disponíveis em suas carteiras, como o uso do notebook para diversos casos, como os programas voltados para pessoas cegas, com deficiência visual, as comunicações alternativas etc.

O desenvolvimento das pessoas com deficiência não se movimentam como poderiam, pelo fato de a aprendizagem lhes ser dificultada ou negada. Assim, a condição de exclusão na escola é permeada por barreiras na acessibilidade, nas quais as condições humanas não são levadas em consideração e os recursos para propiciar as potencialidades dos sujeitos ainda são incipientes.

A dimensão metodológica de acessibilidade refere-se ao ensino. O decreto do AEE enfatiza o caráter complementar ou suplementar do atendimento. Como averiguamos, na Escola Municipal, esta questão está mais clara para os profissionais, acreditamos que este fato se deve à formação continuada que é realizada constantemente e, provavelmente, tais ações são refletidas coletivamente com maior intensidade.

Contudo, na Escola Estadual, percebemos que a professora do AEE está confusa em relação à sua atuação, pois em alguns momentos, descreve atividades de reforço escolar e, em outros, discorre sobre atividades que caracterizam a complementaridade dos aspectos curriculares. Como, nessa escola, há somente uma Professora do AEE na sala de recursos, percebemos que desenvolve um trabalho solitário, a entrevistada relata a busca por recursos para os estudantes, mas existe a falta de materiais, de formação continuada e de espaços de interlocução com outros profissionais do AEE da rede.

Outros aspectos da acessibilidade, como as dimensões atitudinais e conceituais, a nosso ver, precisam ser trabalhadas nos cursos de formação continuada. No capítulo referente

às análises das entrevistas (capítulo seis), constatamos, nos depoimentos, uma cisão entre o AEE e a sala comum, em consequência, uma divisão entre os profissionais e os estudantes da escola. Isto é, os grupos de discentes do AEE são, muitas vezes, considerados pela escola como os alunos da "inclusão", aqueles que não conseguem aprender e que o profissional do AEE deve "dar conta" de todas as suas necessidades. Assim, o AEE incorpora esta concepção, isola-se em suas salas, desvinculando seu trabalho da sala comum.

Nesse caso, uma das funções dos profissionais do AEE, que seria a interlocução com os docentes da sala de aula, ainda está distante da realidade, do cotidiano das escolas pesquisadas. A responsabilização pelo atendimento e pela escolarização desta população permanece exclusivamente a cargo da equipe do AEE, seja da professora da sala de recursos, seja das Professoras de Apoio. Neste sentido, de que inclusão estamos falando, se a escola continua na postura de classificar, igualar as diferenças, de transformar o diverso no homogêneo?

Acreditamos que um dos grandes desafios do AEE é movimentar a escola, a comunidade e as famílias para promover a escolarização de todos, sem exceção, o que significa a luta pela consolidação das políticas públicas, ao acesso aos materiais, para agenciar as condições necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos.

A acessibilidade conceitual precisa ser garantida nos cursos de formação, ou seja, averiguamos, nas entrevistas, concepções errôneas, expressas nas terminologias como "o diferente", "o deficiente", aquele que possui "necessidades especiais", "os especiais", "o anormal". Estes discursos afirmam compreensões pautadas numa ideologia capital em que o "outro", o doente, está de fora, e deve permanecer neste lugar, constituindo-se na prática perversa da inclusão/exclusão, que reforça a garantia de identidades fixas e a estagnação de estereótipos.

Essas questões precisam ser amplamente discutidas e, mais uma vez, enfatizamos que, nas atividades coletivas, nos grupos de formação, esses termos possam ser trabalhados, respaldados nos diversos autores que os discutem e nos documentos legais. O estudo, o conhecimento e a pesquisa são fortes aliados para mudanças atitudinais e conceituais, sendo assim, fundamental a formação continuada dos docentes.

Em relação ao Planejamento do AEE para cada estudante, encontramos muitos entraves, conforme asseguramos no capítulo seis. Ressaltamos, neste momento, nossa preocupação com a avaliação educacional, na qual abarca somente o sujeito, sendo que as relações escolares são desconsideradas. Nestas, ponderamos as relações com os professores da

sala comum, com os colegas e com o aprendizado. Outras questões referentes à dinâmica familiar, às questões afetivo-emocionais e sociais também ficam alheias ao processo.

Na Escola Municipal, o processo de avaliação foi organizado pela equipe de coordenação e os instrumentos estruturados, mas notamos que, em algumas áreas, há uma dificuldade de aplicação destes, como a avaliação do raciocínio lógico-matemático e da leitura e escrita.

Na Escola Estadual, tanto os profissionais da sala comum quanto as professoras do AEE possuem muita dificuldade de sua realização. Desta forma, todos sabem que é preciso constar, na pasta do estudante, a avaliação, existe um formulário a ser preenchido, porém os profissionais não se sentem instrumentalizados ou com formação adequada para a sua implementação. Percebemos que a Professora do AEE inicia o atendimento sem ter realizado a avaliação com o discente.

Nessa perspectiva, a avaliação consta na nota técnica da SEESP/GAB/Nº 11/2010, que orienta o AEE, sendo parte das atribuições desta equipe. Contudo o desempenho desta precisa ser estruturado coletivamente, pelo grupo de professores no processo de formação continuada, haja vista que a formação inicial não propiciou este conhecimento, sendo elencada como fator dificultador pelas entrevistadas para o trabalho no AEE. Se a avaliação educacional constitui-se em elemento frágil no processo, o Plano de Atendimento também será instituído por atividades sem significação para o sujeito, configurando-se por tentativas e erros.

Consideramos que a avaliação educacional é um momento investigativo, no qual buscamos elementos que nos mostrem o potencial de aprendizagem dos estudantes diante das situações desafiadoras que apresentamos. Já que não existe um único nível de desenvolvimento, mas sim, dois, o desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento iminente. Isto é, o atual corresponde ao que a criança consegue fazer sozinha e o iminente é o que pode realizar com a ajuda de outros. No universo da sala de aula, alguns estudantes em vários momentos necessitam de atividades diferenciadas, auxílio do professor e colegas e isso não significa que não conseguem aprender, mas sim, que naquele instante estão em processo de formação.

Nesse sentido, quanto mais o sujeito ouve, experiencia, vivencia situações significativas, maior capacidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo a aprendizagem escolar a principal atividade para o desenvolvimento dos processos de humanização e de relação com o conhecimento. Nessa condição, para que a aprendizagem aconteça, é preciso a atividade de ensino, de mediação pedagógica, de construção de projetos diferenciados de acordo com as necessidades de cada sujeito.

Enfatizamos que, no AEE, o professor que não medeia, que não possibilita a acessibilidade em todas as suas dimensões, não possibilitará o desenvolvimento das potencialidades do estudante. Se ficar aprisionado no que falta, na doença, nas suas incapacidades, suas ações também permanecerão estagnadas, as necessidades do sujeito desconsideradas e o processo de intervenção com pouca evolução.

Precisamos questionar, que escola queremos? A inclusão desses estudantes no AEE garante o seu processo de escolarização? O que queremos com o AEE? Se acreditarmos que a sua população precisa somente da inclusão social, basta este aluno estar presente nas escolas. Porém, o que retratam os documentos legais?

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2011, p. 8) declara:

> Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS.
> Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana.

O Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre o AEE, destaca:

> 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 (BRASIL, 2011, p. 1).

A nota técnica SEESP/GAB/N. 11/2010, que orienta a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, escreve:

> A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial. Nesse contexto, o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições (BRASIL, 2010, p. 1).

Dessa forma, fica expresso, nos documentos ,que a diferença é entendida como a condição humana, sendo direito de todos à educação. Cabe ao Estado, às instituições escolares

promover o acesso, o aprendizado, a igualdade de condições, reestruturando e reorganizado as estruturas educacionais para a promoção desta escolarização e o impedimento de ações segregadoras e discriminatórias. Sabemos que os escritos se diferenciam da realidade, do cotidiano que encontramos nas escolas, contudo as reflexões sobre estas questões precisam ser pautas incansáveis na formação continuada dos professores.

Como já destacamos anteriormente, defendemos que o trabalho do AEE carece se deslocar da sala de recursos, ampliando a atuação nos diversos ambientes de aprendizagem na escola, responsabilizando todos os profissionais pelo atendimento desta população, assim como se constituir numa rede de interlocução com os demais profissionais que atendem à clientela.

Em relação à formação continuada, acreditamos que se queremos que a atuação docente seja direcionada para propiciar o pensamento do estudante, a formação docente também precisa valorizar a construção ativa do professor, que promova as reflexões de seus fazeres e na organização de ações fundamentadas num conhecimento teórico que viabilize o fortalecimento de práticas consolidadas.

Nessas circunstâncias, a formação continuada necessita refletir sobre as práticas e sobre o aporte teórico que a sustenta, para que a escolarização do público do AEE seja realmente efetivada. Sendo a formação propiciada para toda a equipe da escola, enfatizada pelas entrevistadas da pesquisa, já que tem sido estruturada somente aos profissionais do AEE, acirrando o distanciamento das modalidades de atendimento.

Os mecanismos de aproximação desses dois grupos (AEE e Ensino Comum) precisam ser urgentemente pensados, organizados, de acordo com a realidade de cada instituição. O trabalho em conjunto e integrado consiste no estudo coletivo dos casos, na estruturação das condições de acesso, flexibilização e construção curricular para a população do AEE.

A efetivação da escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação depende de mudanças em todos estes aspectos, sejam a efetivação da acessibilidade nas suas completas dimensões, na flexibilização do currículo, na articulação do AEE com o restante da equipe pedagógica da escola, das redes de saúde, da comunidade e de familiares, das avaliações educacionais e intervenções que busquem as potencialidades e de desenvolvimento dos estudantes e na formação continuada do docente garantida como direito (preconizado na legislação) e também como dever do profissional.

Almejamos, assim, uma sociedade justa, uma escola que assegure a igualdade de oportunidades, apesar da desigualdade social persistente no país. Este discurso pode parecer

utópico, no entanto, a existência do AEE nas escolas é um caminho, assegura a matrícula de seu alunado na sala regular, faz movimentar a escola, mas precisa ser de fato uma via de escolarização e não meramente a integração destas pessoas nas escolas.

REFERÊNCIAS

A) Documentos

ABREU, Márcia; CORDIOLLI, Marcos (Orgs.). O projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). Projeto em tramitação no congresso Nacional. In: **Cadernos CEC**, Brasília, Câmara dos Deputados; Comissão de Educação e Cultura, n. 1, 2011.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. UNESCO, 1948.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Presidência da República, Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resoluçoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2006. Documento Orientador.

BRASIL. Decreto n. 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Decreto n. 6.949/2007. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 13/2009**. Diretrizes Operacionais para ao atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica - SEESP/GAB/ n. 11/2011.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

BRASIL. **Portaria Normativa do MEC n. 20/2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS). Brasília, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2010b.

BRASIL. Decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2010c.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. **Manual do Programa Escola Acessível**: Programa Escola Acessível. Brasília, 2011b.

BRASIL. Grupo Gestor Interministerial. **BPC na escola**. Brasília, 2011c. Documento orientador.

INSTRUÇÃO NORMATIVA SME N. 001/11. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a instrução normativa SME n. 002/2008. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. **Manual de orientação**: programa de implantação da sala de recursos multifuncionais. Brasília, 2012.

BRASIL, MEC. **Projeto de Lei**: Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Brasília, 2011.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 424, de 2003**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **ORIENTAÇÃO SD n. 01/2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Belo Horizonte, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução SEE n. 1.724, de 12 de novembro de 2010**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino para o ano de 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

B) Demais obras

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Portugal, 1996.

ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia escolar**: ética e competências na formação e atuação profissional. São Paulo: Alínea, 2003.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência**. São Paulo: Robel, 1995.

AMARAL, L. A. Sobre os crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ANDRADE, S. G. Inclusão e formação continuada de professores: relações e contrapontos. **Poésis**, Tubarão, n.1, v. 1, p. 86-100, jan./abr. 2008.

ANGELUCCI, C. B. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.) **Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ARAUJO, M. C.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 2011.

BARROCO, S. M. S. A teoria histórico-cultural e o Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições à Psicologia escolar. In: **Psicologia escolar**: identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.) **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOCK, A. M. B. et al. Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B. **A psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e dos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourenho Baptista. Porto: Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Maria Alice e Afrânio Catani (Orgs.). 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRZEZINSKI, I. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 2004.

BUENO, J. G. S. Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política. In: I SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 2005, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, p. 1-13, 2005.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A dos (Orgs.) **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES, 2008.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES, 2008.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município polo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2008.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, M. R. et al. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFscar, 1996.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc. Campinas**, Campinas, v. 33, p. 235-252, 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 mar. 2013.

CARVALHO, E. C. R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2002.

CARVALHO, E. C. R. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CICILLINI, G. A. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, S. V. (Orgs.) **Educação Escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

DESLAURIERS, J-P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIAS, M. C. **Atendimento Educacional Especializado e a Deficiência Intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito à educação. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DORZIAT, A. Educação Especial e Inclusão Escolar: prática e/ou teoria. In: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C. (Orgs.) **Inclusão Escolar e Educação Especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DUSCHATSKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura da educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EMMEL, M. L. G. Deficiência Mental. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

FACCI, M. G. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. O que este menino tem? Contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In: **Psicologia escolar**: identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011.

FACCI, M. G. D. et al. Medicalização na escola e fracasso-escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, M. G. D. et al. (Orgs.) **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2012.

FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 2000.

FÁVERO, E. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

FERREIRA, M. E. C.; MARLY, G. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, Summus Editorial, 2006.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, S. G. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, S. V. (Orgs.). **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

FONTANA, Roseli, C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANÇA, S. A. M. Diferença e Preconceito: a efetividade da norma. In: AQUINO, JULIO. G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 ago. 2011.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação** – doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FREITAS, S. N. A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. (Orgs.) **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008.

GALDINI, V.; AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.) **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, B. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R,; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 30 jan. 2010.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático de professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

GOMES, N. L. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiás: Autêntica, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira, 2002.

JANNUZZI, G. D. de. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao inicio do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. de. et al. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – Educação Especial da ANPEd: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p. 77-93, maio/ago. 2011.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular – do que e de quem se fala? In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

KASSAR, M. de C. M.; GARCIA, E. S. Direito à diversidade: um estudo de caso de um município-polo. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.) **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação. 2009.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEODORO, J. P. **Inclusão escolar e formação continuada**: o programa de Educação Inclusiva – direito e diversidade. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

LONGAREZI, A.; ALVES, T. de C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, v. 13, n. 1, jan./jun. 2009, p. 125-132.

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

MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.) **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MACHADO. L. B. **Classes especiais**: integração ou segregação. Brasília: Integração. 1997.

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

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação** – doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MARÇAL, V. P. B. **A queixa escolar nos ambulatórios públicos de Psicologia**: prática e concepções dos psicólogos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. de A. R. Política pública e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, L. de A. R. et al. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.) **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia e a Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.) **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D. et al. (Orgs.) **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da Educação à patologização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2012.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <http/:www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 23 dez. 2011.

MENDES, E. G. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES, 2008.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2003.

MIRANDA, A. A. B. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. In: FONSECA, S. G; BARAÚNA, S. M.; MIRANDA, A. B. M. (Orgs.) **O uno e o diverso em educação escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2005.

MIRANDA, A. A. B.; OLIVEIRA, M. C. Deficiência Mental e inclusão escolar – o que pensam os professores. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. (Orgs.) **Formação Docente** – saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2006.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, Papirus, 2001.

MOURÃO, M. P. Formação de professores e Educação a Distância: em busca de elos e estratégia de apoio. In: **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

NOVAIS, G. S. Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi? In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Orgs.) **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, out./dez. 2008b, p. 569-576.

OLIVEIRA, M. K. et. al. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, M. K. et. al. **Vygotsky** – aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1995.

OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES, 2008a.

OSÓRIO, A. C. N. Estranho medo da inclusão. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES, 2008.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005a.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005b.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACO, V. M. N. de; SILVA, S. H. da S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007.

PONTES, P. A. G. Educação inclusiva. In: GUGEL, M. A, et al. (Orgs.) **Deficiência no Brasil**: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. São Paulo: Editora Universitária, 1997.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

QUEIROZ, M. I. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

QUEIROZ JÚNIOR, E. **Formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado**: desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: O impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. et. al. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RIBEIRO, M. J; SILVA, S. M. C; RIBEIRO, E. E. T. Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. **Interações**, Campo Grande, v. 3 n. 5, p. 75-92, jan./jun. 1998.

RINALDI et al. Sala de recurso multifuncional: a utilização de análises estatísticas como possibilidade de instrumento norteador do processo de implantação no Brasil. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, São Paulo, Edição Especial, jul. 2013, p. 724-736. ISSN: 1982-4785.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação –** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, Z. A. L. Exclusão/inclusão sociocultural e educacional. In: SIDEKUN, A. (Org.) **Alteridade e multiculturalismo**. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2003.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SADALLA et al. (Orgs.) **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

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

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite deverão. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progresso, 1990.

SILVA, L. C. da et al. Perfil dos professores que participaram do curso de extensão "Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares". In: **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

SILVA, L. C. da.; LACERDA, C. B. F. de; SOUZA, V. A. **Políticas educacionais públicas brasileiras destinadas à educação de pessoas surdas (unidade II)**. Material do Ensino a Distância, MEC, 2011. Apostila.

SILVA, L. C. da. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: SILVA, L. C. et al. (Orgs.) **Inclusão educacional, do discurso à realidade**: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, L. C. da. A LDB, as Políticas Públicas e a Formação de Professores: rumo ao paradigma da inclusão educacional? In: SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (Orgs.) **LDB**: balanços e perspectivas para a educação brasileira. Campinas: Alínea, 2012b.

SILVA, L. C. da. O atendimento educacional especializado na região Centro-Oeste do Brasil: indicadores, avanços e limites. In: KASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (Orgs.) **Educação e pesquisa no Centro-Oeste**: processos de escolarização e práticas educativas. Campo Grande: Editora UFMS, 2012c.

SILVA, L. G. dos S. Ideias vygotskyanas aplicadas ao ensino de alunos cegos. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. (Orgs.) **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008.

SILVA, M. F. N. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos**: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, J. R. S.; ASSIS, S. M. B. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 146-152, 2010. ISSN 1809-4139.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores**: vozes e vieses da educação inclusiva. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SILVA, L. C. da. A política de formação continuada de professores e a educação especial: algumas reflexões. In: **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

SOARES, M. T. N. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade: um estudo de caso sobre a estratégia da multiplicação de políticas públicas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2010.

SOTO, A. P. de O. M. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana (BA). 153 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental**: expectativas dos professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, B. de P. S. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: SOUZA, B. de P. S. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, B. de P. S. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental**: expectativas dos professores. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K. et al. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. 287 p.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. A atuação do Psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.) **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras escogidas. Moscú: V. Editorial Pedagógica, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. M. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, R. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

ZANELLA, A. V. Constituir-se enquanto grupo: A ação de sujeitos na produção do coletivo. **Estudos de Psicologia**, Salvador, v. 6, n. 1, 2001, p. 105-114.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista com a professora do AEE

Sexo:
Idade:
Graduação:
Ano de término da graduação:
Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado
Área da Pós-graduação:
Há quanto tempo que trabalha no Atendimento Educacional Especializado?
Atividade que exercia anteriormente ao AEE:
Exerce alguma atividade concomitante ao AEE?

1 - Para você, o que é educação inclusiva?
2 - Como você avalia a inclusão na sua escola?
3 - Como as crianças chegam para o AEE? Há algum tipo de encaminhamento? Qual (is)?
4 - Quais as características das crianças que frequentam o AEE?
5 - É realizado algum tipo de avaliação com este aluno? Quem faz? E como é feita?
6 - Quais os atendimentos são oferecidos no AEE? Como você avalia estes atendimentos? Acredita que existe necessidade de fazer alguma(s) alteração(ões)? Qual (is)?
7 - Quais os instrumentos você utiliza no trabalho com essa demanda?
8 - Para você, os atendimentos oferecidos no AEE estão em consonância com a legislação? Por quê?
9 - Você acredita que o AEE tem contribuído para a inclusão destas crianças no ensino regular? Por quê?
10 - Como você avalia a participação deste aluno (a) no ensino regular?
11 - Quais são as suas dificuldades para trabalhar no AEE?
12 - Quais as suas facilidades no trabalho com estas crianças?
13 - Você acredita que a sua formação lhe dá suporte para o trabalho no AEE? Por quê?
14 - Como você avalia os cursos que são oferecidos pelo Município para o trabalho no AEE?
15 - Quais são suas condições de trabalho na sua escola?
16 - Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

Apêndice B – Roteiro de entrevista com a professora da sala regular

Sexo:
Idade:
Graduação:
Ano de término da graduação:
Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado
Área da Pós-graduação:
Há quanto tempo que trabalha como professora?
Atividade que exercia anteriormente:
Exerce alguma atividade concomitante ao ensino regular?

1 - Para você, o que é educação inclusiva?
2 - Como você percebe a inclusão na sua escola?
4 - Como você avalia a necessidade da criança participar de um atendimento educacional especializado?
5 - Quais as características das crianças que frequentam o AEE?
6 - Como você avalia o atendimento oferecido pelo AEE? Acredita que existe necessidade de fazer alguma(s) alteração(ões)? Qual (is)?
7 - Para você, o atendimento oferecido no AEE está em consonância com a legislação? Por quê?
8 - Você acredita que o AEE tem contribuído para a inclusão destas crianças no ensino regular? Por quê?
9 - Como você avalia a participação deste aluno (a) no ensino regular?
10 - Quais são as suas dificuldades para trabalhar com esta demanda?
11 - Quais as suas facilidades no trabalho com estas crianças?
12 - Você acredita que a sua formação lhe dá suporte para o trabalho com a inclusão?
13 - Quais são suas condições de trabalho na sua escola?
14 - Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

Apêndice C – Roteiro de entrevista com a supervisora do AEE

Sexo:
Idade:
Graduação:
Ano de término da graduação:
Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado
Área da Pós-graduação:
Há quanto tempo que trabalha no Atendimento Educacional Especializado?
Atividade que exercia anteriormente ao AEE:
Exerce alguma atividade concomitante ao AEE?

1 - Para você, o que é educação inclusiva?
2 - Como você avalia a inclusão na sua escola?
3 - Como as crianças chegam para o AEE? Há algum tipo de encaminhamento? Qual (is)?
4 - Quais as características das crianças que frequentam o AEE?
5 - É realizado algum tipo de avaliação com este aluno? Quem faz? E como é feita?
6 - Quais os atendimentos são oferecidos no AEE? Como você avalia estes atendimentos? Acredita que existe necessidade de fazer alguma(s) alteração(ões)? Qual (is)?
7 - Qual a sua função como coordenadora do AEE?
8 - Para você, os atendimentos oferecidos no AEE estão em consonância com a legislação? Por quê?
9 - Você acredita que o AEE tem contribuído para a inclusão destas crianças no ensino regular? Por quê?
10 - Como você avalia a participação deste aluno (a) no ensino regular?
11 - Quais são as suas dificuldades para trabalhar no AEE?
12 - Quais as suas facilidades no trabalho com estas crianças?
13 - Você acredita que a sua formação lhe dá suporte para o trabalho no AEE? Por quê?
14 - Como você avalia os cursos que são oferecidos pelo Município para o trabalho no AEE?
15 - Quais são suas condições de trabalho na sua escola?
16 - Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

Apêndice D – Roteiro de entrevista com a direção da escola

Sexo:
Idade:
Graduação:
Ano de término da graduação:
Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado
Área da Pós-graduação:
Há quanto tempo que trabalha como diretora?
Atividade que exercia anteriormente:
Exerce alguma atividade concomitante à direção da escola?

1 - Para você, o que é educação inclusiva?
2 - Como você percebe a inclusão na sua escola?
3 - Como você avalia a necessidade da criança participar de um atendimento educacional especializado?
4 - Quais as características das crianças que frequentam o AEE?
5 - Como se configura a equipe que trabalha no AEE de sua escola? (n. de profissionais, formação, n. de salas).
6 - Onde é realizado o AEE?
7 - Como você avalia o atendimento oferecido pelo AEE? Acredita que existe necessidade de fazer alguma(s) alteração(ões)? Qual (is)?
8 - O AEE de sua escola consegue atender os alunos da escola que dele necessitam?
9 - Há diferenças na organização do AEE para atendimento aos grupos específicos de deficiência e/ou são oferecidos os mesmos espaços para todos os seus alunos?
10 - Para você, o atendimento oferecido no AEE está em consonância com a legislação? Por quê?
11 - Você acredita que o AEE tem contribuído para a inclusão destas crianças no ensino regular? Por quê?
12 - Como você avalia a participação deste aluno (a) no ensino regular?
13 - Como você percebe os cursos de formação oferecidos no município para o trabalho com a inclusão? Pensa que deveria ocorrer alguma(s) alteração(ões)? Qual(is)?

14 - Cite as principais formas de qualificação que são possibilitadas aos professores que atuam no AEE de sua escola.

15 - Quais são as principais dificuldades encontradas por sua escola para organizar e colocar em funcionamento o AEE.

16 - Quais são as dificuldades dos professores do AEE e do ensino regular para trabalhar com esta demanda?

17 - Qual a sua avaliação sobre a importância desse espaço para os processos de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação?

18 - Como você analisa as políticas públicas de inclusão no município?

19 - Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

Apêndice E – Roteiro de Entrevista com a professora de apoio

Sexo:
Idade:
Graduação:
Ano de término da graduação:
Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado
Área da Pós-graduação:
Há quanto tempo que trabalha no Atendimento Educacional Especializado?
Atividade que exercia anteriormente ao AEE:
Exerce alguma atividade concomitante ao AEE?
1 - Para você, o que é educação inclusiva?
2 - Como você avalia a inclusão na sua escola?
3 - Qual é a sua função no AEE?
4 - Como os alunos são encaminhados para você?
5 - Quais as características das crianças que você atende?
6 - É realizado algum tipo de avaliação com este aluno? Quem faz? Como é feita?
7 - Como o seu trabalho se insere no AEE?
8 - Como você percebe o seu trabalho na sala de aula?
9 - Como você avalia a sua função no AEE?
10 - Como você avalia os atendimentos oferecidos pelo AEE? Acredita que existe necessidade de fazer alguma(s) alteração(ões)? Qual (is)?
11 - Quais os instrumentos você utiliza no trabalho com essa demanda?
12 - Para você, os atendimentos oferecidos no AEE estão em consonância com a legislação? Por quê?
13 - Você acredita que o AEE tem contribuído para a inclusão destas crianças no ensino regular? Por quê?
14 - Como você avalia a participação deste aluno (a) no ensino regular?
15 - Quais são as suas dificuldades para trabalhar no AEE?
16 - Quais as suas facilidades no trabalho com estas crianças?
17 - Você acredita que a sua formação lhe dá suporte para o trabalho no AEE? Por quê?
18 - Como você avalia os cursos que são oferecidos pelo Estado para o trabalho no AEE?

19 - Quais são suas condições de trabalho na sua escola?

20 - Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

Apêndice F – Roteiro de entrevista com a equipe do NADH

Sexo:

Idade:

Graduação:

Ano de término da graduação:

Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado

Área da Pós-graduação:

Há quanto tempo trabalha na educação especial de Uberlândia?

Há quanto tempo você trabalha no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH)?

Atividade que exercia anteriormente ao NADH:

Exerce alguma atividade concomitante a esta?

1 - Gostaria que me contasse o que sabe sobre a história da educação especial no município de Uberlândia.

2 - Como surgiu o NADH?

3 - Qual é a função do NADH?

4 - Qual é a sua função no NADH?

5 - Como se configura a equipe do NADH? Quais os profissionais que trabalham nesta equipe? Como foi o processo de organização da mesma?

6 - O que significa dizer que Uberlândia é município-polo do AEE? Porque Uberlândia se tornou município-polo? Como atende as outras cidades? Como faz este acompanhamento?

7 - Quais as políticas públicas do município para a educação especial? Como a escola pode solicitar uma sala de recursos para o AEE?

8 - Como estão organizados os cursos oferecidos pelo NADH? Para que população estes cursos são oferecidos?

9 - Qual a participação dos professores (frequência)? Há uma obrigatoriedade em participar?

10 - Como você percebe a participação dos professores nestes cursos de formação?

11 - Você conhece outras formas de qualificação que são possibilitadas aos professores que atuam no AEE.

12 - Como você avalia os cursos de formação? Acredita que deveria haver alguma(s) modificação(ões)? Qual(is)?

13 - Como é realizado o acompanhamento dos profissionais que trabalham no AEE pelo NADH?

14 - Como você avalia a educação inclusiva nas escolas do município de Uberlândia?

15 - Como você avalia os atendimentos oferecidos no AEE? Você acha que deveria haver alguma(s) alteração(ões)? Qual(is)?

16 - Quais são as principais dificuldades encontradas por você para organizar e colocar em funcionamento o AEE.

17 - Quais são as suas dificuldades em trabalhar com a equipe do NADH?

18 - Para você, os atendimentos oferecidos no AEE estão em consonância com a legislação? Por quê?

19 - Quais as características das crianças que são atendidas no AEE?

20 - É realizado algum tipo de avaliação com este aluno? Quem faz? E como é feita?

21 - Como você percebe a sua relação com o professor que trabalha no AEE?

22 - Você acredita que o AEE tem contribuído para a inclusão destas crianças no ensino regular? Por quê?

23 - Quais as suas dificuldades para trabalhar com o professor do AEE? E com o docente do ensino regular?

24 - Como você avalia a participação deste aluno (a) no ensino regular?

25 - Você acredita que a sua formação lhe dá suporte para realizar este trabalho? Por quê?

26 - Quais são suas condições de trabalho?

27 - Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

Apêndice G – Roteiro de Entrevista com a coordenação do AEE no Estado

Sexo:
Idade:
Graduação:
Ano de término da graduação:
Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado
Área da Pós-graduação:
Há quanto tempo trabalha na educação especial de Uberlândia?
Há quanto tempo você trabalha na Coordenação do AEE?
Atividade que exercia anteriormente à coordenação:
Exerce alguma atividade concomitante a esta?

1 - Gostaria que me contasse o que sabe sobre a história da educação especial na rede estadual de Uberlândia.
2 - Como surgiu o AEE no Estado?
3 - Qual é a sua função?
4 - O que significa dizer que Uberlândia é município-polo do AEE? Porque Uberlândia se tornou município-polo? Como atende as outras cidades? Como faz este acompanhamento?
5 - Quais as políticas públicas do município para a educação especial? Como a escola pode solicitar uma sala de recursos para o AEE?
6 - Como estão organizados os cursos oferecidos pelo Estado? Para que população estes cursos são oferecidos?
7 - Qual a participação dos professores (frequência)? Há uma obrigatoriedade em participar?
8 - Como você percebe a participação dos professores nestes cursos de formação?
9 - Você conhece outras formas de qualificação que são possibilitadas aos professores que atuam no AEE.
10 - Como você avalia os cursos de formação? Acredita que deveria haver alguma(s) modificação(ões)? Qual (is)?
11 - Como é realizado o acompanhamento dos profissionais que trabalham no AEE?
12 - Como você avalia a educação inclusiva nas escolas estaduais de Uberlândia?

13 - Como você avalia os atendimentos oferecidos no AEE? Você acha que deveria haver alguma(s) alteração(ões)? Qual(is)?

14 - Quais são as principais dificuldades encontradas por você para organizar e colocar em funcionamento o AEE.

15 - Para você, os atendimentos oferecidos no AEE estão em consonância com a legislação? Por quê?

16 - Quais as características das crianças que são atendidas no AEE?

17 - É realizado algum tipo de avaliação com este aluno? Quem faz? E como é feita?

18 - Como você percebe a sua relação com o professor que trabalha no AEE?

19 - Você acredita que o AEE tem contribuído para a inclusão destas crianças no ensino regular? Por quê?

20 - Quais as suas dificuldades para trabalhar com o professor do AEE? E com o docente do ensino regular?

21 - Como você avalia a participação deste aluno (a) no ensino regular?

22 - Você acredita que a sua formação lhe dá suporte para realizar este trabalho? Por quê?

23 - Quais são suas condições de trabalho?

24 - Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

Apêndice H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) para participar enquanto sujeito a ser observado em sua prática pedagógica de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a responsabilidade dos pesquisadores Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Viviane Prado Buiatti.

Nesta pesquisa nós buscaremos conhecer a clientela atendida neste programa, compreender como se configura o trabalho desta equipe e sua interlocução com o educador regente, levando em consideração a sua contribuição para o fortalecimento e efetivação das metas da educação inclusiva, conforme delineado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Para isso, a sua colaboração na coleta de dados é importante. E para ser possível este trabalho de pesquisa, durante o período de investigação, utilizaremos registros que poderão ocorrer por meio de entrevista.

Todas as informações obtidas que serão utilizadas para a pesquisa poderão ser gravadas e após as suas transcrições, serão desgravadas.

Em nenhum momento o seu nome será divulgado ou citado na publicação dos resultados, mantendo-o no anonimato. Garantimos que todos os cuidados serão tomados para que os nomes não sejam, em nenhuma hipótese, identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você também não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os resultados beneficiarão nossa compreensão sobre a Educação Inclusiva, os desafios da Instituição Escolar e do AEE para assegurar o acesso de todos na escola, refletir sobre a formação docente inicial e continuada dos professores e levantar suas concepções, estratégias e práticas para o desenvolvimento de competências no trabalho com o deficiente.

Você é livre para parar de participar da coleta de dados a qualquer momento, sem que isto lhe traga nenhum prejuízo, sendo-lhe devolvida, desconsiderada ou destruída toda a fonte material que antes fornecera.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a). Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o senhor (a) poderá entrar em contato com:

Pesquisadores: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Viviane Prado Buiatti
Av. João Naves de Ávila, n. 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4163.
Endereço e contato do Comitê de Ética em Pesquisa: Av. João Naves de Ávila, n. 2121, bloco A, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-144; fone: (34)3239-4131.

Uberlândia, 06 de maio de 2010.

_____ _____

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda Viviane Prado Buiatti

Eu aceito participar, voluntariamente, do projeto citado acima, uma vez que fui devidamente esclarecido.

_____

Professor participante da pesquisa

ANEXOS

Anexo A – Avaliação do Comitê de Ética

Universidade Federal de Uberlândia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
Av. João Naves de Ávila, nº 2121 - Bloco A – sala 224 - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –
CEP 38408-144 - FONE/FAX (34) 3239-4131

ANÁLISE FINAL Nº. 826/11 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU 256/11

Projeto Pesquisa: "Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: formação, concepções e práticas docentes".

Pesquisador Responsável: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.
O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:
a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Data de entrega do Relatório Parcial: ***dezembro de 2012.***

Data de entrega do Relatório Final: ***dezembro de 2013.***

SITUAÇÃO: PROTOCOLO APROVADO

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 02 de dezembro de 2011.

Profa. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora do CEP/UFU

Anexo B – Ofício do secretário de Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA
NOSSA CIDADE CADA VEZ MELHOR

Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental
E-mail: asspedagogica@uberlandia.mg.gov.br
Tel: (34) 3239 2759 - 3239 2732

Uberlândia 4 de outubro de 2011

AUTORIZAÇÃO Nº 017/2011

DE: Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental

PARA: Diretores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental .

Prezados,

Atendendo à solicitação, autorizamos a aluna doutoranda do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Viviane Prado Buiatti ,a realizar uma pesquisa intitulada **"Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: Formação,Concepções e Práticas Docentes"**.

A realização da pesquisa tem como objetivo, conhecer os atendimentos educacionais especializados (AEE), realizados nas Escolas do Município como subsidio para inclusão do aluno deficiente, contribuindo para o fortalecimento e efetivação das metas da educação inclusiva, conforme delineado pelo MEC.

Informamos que este trabalho será realizado de acordo com a disponibilidade da escola, sem vínculo empregatício e sem ônus para o Município.

Cordialmente,

Ana Beatriz Caires de Oliveira
Assessora Pedagógica do Ensino Fundamental

Afranio de Freitas Azevedo
Secretário Municipal de Educação

ABCO/cg