



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CPF
UNIDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UACS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

LUZIA LIDIANE DE SOUSA ABREU

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(AEE) PARA A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
CONTEMPORANEIDADE**

CAJAZEIRAS – PB

2012

LUZIA LIDIANE DE SOUSA ABREU

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(AEE) PARA A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
CONTEMPORANEIDADE**

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Centro de Formação De Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciatura em História.

Orientadora: Prof^a. Ms. Nozângela Maria Rolim Dantas

CAJAZEIRAS – PB

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

A162a	<p>Abreu, Luzia Lidiane de Sousa As contribuições do atendimento educacional especializado (AEE) para a política nacional de educação inclusiva na contemporaneidade./Luzia Lidiane de Sousa Abreu. Cajazeiras, 2012. 72f.</p> <p>Orientadora: Nozângela Maria Rolim Dantas. Monografia (Graduação) – CFP/UFCG</p> <p>1.Educação inclusiva. 2.Inclusão escolar – ensino público. 3. Preconceito na escola pública. I. Dantas,Nozângela Maria Rolim II.Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p> <p>CDU – 376</p>
-------	---

LUZIA LIDIANE DE SOUSA ABREU

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(AEE) PARA A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
CONTEMPORANEIDADE**

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Centro de Formação De Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciatura em História.

Orientadora: Profª. Ms. Nozângela Maria Rolim Dantas

Data de Aprovação: _____ / _____ / _____

Profª. Ms. Nozângela Maria Rolim Dantas

Orientadora

Profª. Ms. Edinaura Almeida de Araújo

Membro Examinador

Profª. Ms. Rosilene Alves de Melo

Membro Examinador

CAJAZEIRAS – PB

2012

Aos amigos e todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para meu ingresso e permanência neste Centro Acadêmico, o que me possibilitou crescimento técnico, profissional, pessoal e humano.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

A **Deus** e ao meu anjo da guarda, **Santa Bárbara**, pela saúde e sabedoria me concebida para conclusão de mais uma etapa de minha vida, e por me inspirarem a persistir em todos os meus sonhos.

Ao meu pai, **Liberato Abreu**, que sempre desejou o melhor para minha vida e rezou para que eu trilhasse pelo caminho da verdade, integridade, dignidade e valores.

A minha guerreira mãe, **Maria Auxiliadora**, por me acolher sempre com todo amor e cuidado que são exclusivos do carinho materno.

Aos meus irmãos, **Cicero Johnson, Lidijane Abreu, Lindoberto Abreu e Otacílio Abreu**, que sempre confiaram em mim e impulsionaram mesmo que indiretamente para ambicionar os mais altos “voos”.

A minha Avó, **Izaura Abreu**, que me ajudou a nascer e auxiliou minha mãe a acalantar meu primeiro choro.

A toda a minha família, que torcem pelo meu sucesso, que me desejam tudo de bom, que rezam por mim e que me dão forças para levantar todas as vezes que a vida me dá rasteiras.

Aos meus **Amigos** verdadeiros. Ah, a esses devo agradecer muito, e desde já os defino como irmãos da vida, irmãos de coração. Sou muito grata pelos momentos de alegria que me proporcionam, pela força nos momentos difíceis e pelo enxugamento das lágrimas nos momentos de dor.

Aos **Colegas de Faculdade**, aos **Professores** que passaram e marcaram minha caminhada acadêmica positivamente, meus sinceros agradecimentos e fica aqui meu reconhecimento e respeito.

A minha orientadora, **Nozângela Dantas**, obrigada pela paciência, compreensão e sentimento de humanidade, respeito e dedicação ao que faz.

Por fim, a todos que me apoiaram direta e indiretamente para mais essa realização, na certeza de que a conclusão da graduação não é um fim, mas o começo de uma longa caminhada em busca da sabedoria face à missão, que é ser educador na contemporaneidade.

A **todos**, obrigada!

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

O estudo investigou as concepções de duas professoras e da coordenadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de escolas públicas do Ensino Fundamental da cidade de Cajazeiras, sobre a inclusão escolar. Foram feitas entrevistas e os dados transcritos foram submetidos à análise de conteúdo. Professoras e coordenadora divergem em vários aspectos da inclusão escolar na cidade, principalmente no que tange a relação professor regular - profissional do atendimento, entretanto são unânimes quando se referem à necessidade da formação continuada. Educadoras e coordenadora dão enfoques diferenciados a política de inclusão, ora se aproximam e ora se distanciam do real objetivo do AEE. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão referiram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Como sugestões as entrevistadas destacaram: necessidade de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada, experiência prévia com alunos com deficientes e apoio da família, da comunidade escolar e da sociedade. Os depoimentos nos possibilitaram reconhecer vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva nas escolas municipais de Cajazeiras.

Palavras-chave: inclusão escolar – ensino público - concepções de professores – preconceitos.

ABSTRACT

This study investigated the concepts of two teachers and the coordinator of the “Educational Service Specialist” (AEE) from Fundamental Education of Cajazeiras City public schools about school inclusion. Interviews were conducted and transcribed data were subjected to content analysis. Teachers and the coordinator differ in several aspects of school inclusion in the city, especially regarding the relationship regular teacher - professional service, however are unanimous when referring to the need of continuous training. Educators and the coordinator gives differentiated approaches to the politics of inclusion, sometimes they approach and sometimes move away from the real purpose of the AEE. The principal difficulties indicated for the achievement of inclusion referred to the lack of specialized training and technical support in working with students included in regular classes. As suggestions, the interviewees highlighted: the need for orientation by a multidisciplinary team, continuous training, previous experience with students with disabilities and support from the family, the school community and society. The testimonials enabled us to recognize various aspects necessary to effect the inclusive proposed from municipal Cajazeiras' schools.

Keywords: inclusion school - public education - teachers' conceptions - preconceptions.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Número de matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental 28**
- Gráfico 2: Número de matrículas de Educação Especial no Ensino médio 29**
- Gráfico 3: Evolução do número de matrículas Básica por Dependência administrativa 29**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. PRESUPOSTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO	14
2.1. <i>Conseito e percurso da Educação Inclusiva</i>	<i>14</i>
2.1.1. <i>O que é Educação?.....</i>	<i>14</i>
2.1.2. <i>Breve histórico da Educação Inclusiva.....</i>	<i>17</i>
2.2. <i>Educação Especial ou Educação Inclusiva?</i>	<i>22</i>
3. AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E CONQUISTAS IMPORTANTES DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	28
3.1. <i>Avanços da Educação Inclusiva no Brasil.....</i>	<i>28</i>
3.1.1. <i>Críticas as expectativas de inclusão escolar.....</i>	<i>33</i>
3.2. <i>Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....</i>	<i>35</i>
3.2.1. <i>A tecnologia como meio de inclusão.....</i>	<i>38</i>
4. PESQUISA DE CAMPO	41
4.1. <i>Percurso Metodológico.....</i>	<i>41</i>
4.2. <i>Tipo de Estudo</i>	<i>41</i>
4.3. <i>Local da Pesquisa</i>	<i>42</i>
4.4. <i>População e Amostra.....</i>	<i>42</i>
4.5. <i>Instrumentos de Coletas de Dados.....</i>	<i>42</i>
4.6. <i>Coletas de Dados</i>	<i>43</i>
4.7. <i>Análise dos Dados.....</i>	<i>43</i>
4.8. <i>Posicionamento Ético do Pesquisador.....</i>	<i>44</i>
5. PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	46
5.1. <i>Papel do Atendimento Educacional Especializado frente à inclusão escolar</i>	<i>47</i>
5.2. <i>Profissionais envolvidos no movimento de inclusão escolar e suas atribuições</i>	<i>50</i>
5.3. <i>Resistências a presença dos alunos deficientes nas salas regulares</i>	<i>59</i>
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS	73

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho monográfico visa o estudo da política de inclusão escolar dos alunos com deficiência no sistema de ensino regular, da cidade de Cajazeiras/PB. Vale ressaltar que o processo de inclusão escolar atende apenas uma pequena parte, da imensa caminhada que a promoção da inclusão traduz de fato, pois, antes de tudo, incluir é ofertar condições de participação da pessoa deficiente no meio social e exercício de cidadania.

A proposta educacional inclusiva defende que o estudante deficiente seja titular dos mesmos direitos que os demais alunos, sendo que os recursos ofertados pela escola inclusiva sejam instrumentos para que eles tenham acesso à educação, sem barreiras e sem discriminações e no mesmo ambiente dos outros educandos. Incluir a pessoa com deficiência na escola é permitir que ela frequente a instituição de ensino que escolher, seja por que é mais próxima de sua casa, ou seja, porque oferta as melhores condições de aprendizagem.

No primeiro capítulo desta pesquisa, expõe-se a trajetória da inclusão escolar no Brasil e mundo, desde os primeiros passos que deram abertura para a atual política educacional de inclusão para as pessoas com deficiência no ensino regular. Buscou-se fazer um percurso da educação inclusiva mundial e no Brasil e o modo como foi implantada, a trajetória de lutas, identificando os principais pontos da história desse segmento, além de elencar as instituições que defendem e apóiam a igualdade de direitos desse público, bem como a difusão da educação, que antecede as políticas inclusivas.

Ainda no primeiro capítulo, aborda-se a questão da contradição vivida na Idade Média quanto ao sentimento e ação em relação às pessoas com deficiência, enfatizando a importância do acolhimento na escola, para formação técnica e pessoal, pois, eram tratadas até o século XIX como incapazes e muitas vezes largadas a própria sorte. Ressalta-se, também, a obrigatoriedade por parte dos estados de todo mundo em ofertar educação à diversidade. Foi um compromisso público assumido pelos gestores e ministros, com o objetivo de implantar "Educação para todos". Partindo desse novo ponto de vista, a educação inclusiva tomou rumos importantes e passou a ser discutida e implementada no Brasil e no mundo.

No segundo capítulo, descreve-se os avanços dessa política educacional no Brasil, mostrando dados de pesquisa que atestam aumentos crescentes no número de matrículas nas redes de ensino regular de pessoas com deficiência. Nesse tópico, evidencia-se o acréscimo no número de matrículas dos deficientes nas instituições de ensino público e um leve aumento também nas redes particulares de educação. Outro dado relevante é que mesmo com o

aumento das matrículas de pessoas deficientes nas escolas, esses números representam apenas uma pequena parte dessa população, pois estima-se que a sua grande maioria permanece fora do ambiente escolar. Aborda-se, na continuidade, as críticas ao processo de inclusão escolar no Brasil, que caminha muito timidamente, uma vez que percebe-se muito fortemente as diferenças sociais e evidencia-se a questão do preconceito, por parte até mesmo das famílias dos deficientes. Esse capítulo foi desenvolvido para que pudéssemos verificar as dificuldades existentes nesse processo, começando pelo número de alunos por salas, porque é preciso respeitar a diferença do aluno e adaptar o ensino as possibilidades, modalidades e ritmos de cada um.

Nele descreve-se também, a função do Atendimento Educacional Especializado, criação da Lei que regulamenta essa modalidade de ensino, além de especificar o perfil dos profissionais envolvidos no serviço. Evidencia-se, ainda, os benefícios trazidos pela tecnologia para possibilitar meios que facilitam e ampliam as oportunidades de aprendizagem das pessoas com deficiência. Verifica-se a importância da implantação de aparelhos que possibilitam autonomia desse público, que deve ser percebido com um olhar que enxerga o outro como um ser capaz, revestido de habilidade de trabalhar em grupo e contribuir com a sociedade.

No terceiro e último capítulo, revela-se a pesquisa de campo, apresentando o objeto de estudo e expondo as ideias contidas nas entrevistas, realizadas com os educadores e a coordenadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da rede municipal de ensino de Cajazeiras/PB, onde se propuseram a responder as perguntas sobre educação inclusiva na cidade.

2. PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO

2.1 *Conceito e percurso histórico da educação inclusiva*

2.1.1. *O que é Educação?*

Anterior a definição de escola, faz-se necessário refletir sobre a infância, que segundo Ariès (1981) se firmou nas sociedades somente no século XIII, podendo acompanhar sua evolução através da “história da arte e da iconografia” a partir dos séculos XV e XVI. Mas foi no século XVII que se tornaram numerosos os sinais de seu desenvolvimento particular do indivíduo. Em séculos anteriores, as representações da infância não caracterizavam o real, o “retrato” da criança, os jargões da primeira fase infantil, a fala, o nu característico da idade, a individualidade do ser, não eram representados, pois, elas se mostravam em quadros em meio a multidões, sempre de roupas escondendo seu corpo frágil, e ainda eram vistas como adultos em miniaturas.

Ele demonstra que até as brincadeiras, típicas da idade infantil, eram “negadas” nas artes, porque a criança estava entre adultos e não tinha sua particularidade garantida de acordo com sua idade, além de ser tratada como um ser de vida curta, uma vez que a mortalidade infantil da época era algo assustador, porque a qualquer momento ele poderia não está mais no seio familiar.

Na concepção de Ariès (1981) foi no século XV é que o colégio em toda sua estrutura física, com um corpo docente, com disciplina, salas numerosas e pessoas com idades entre oito e quinze anos, foi transformado em instituição indispensável à sociedade, pois até então, a educação era reservada apenas para os clérigos. Nesta mesma época, na Itália, começou a divisão desse público em grupos de mesma capacidade que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre e somente bem mais tarde, ao longo do século, na Inglaterra, passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos que eram mantidos em locais comuns. Foi a partir desses dois modelos, segundo o autor, que se criou a estrutura moderna de classe escolar que temos conhecimento na atualidade.

[...] Algumas vezes havia uma coincidência entre a idade e o grau, mas nem sempre, e, quando havia contradição, a surpresa era pequena, e, muitas vezes

nenhuma. Na realidade, prestava-se mais atenção ao grau do que a idade. No início do século XVII, a classe não possuía a homogeneidade demográfica que a caracteriza desde o fim do século XIX, embora se aproximasse constantemente dela. As classes escolares que se haviam formado por razões não demográficas serviriam gradualmente para enquadrar categorias de idades não previstas de início [...] (ARIÈS, 1981, p. 172-173)

Já perspectiva de Brandão (2005), a educação escolar é uma invenção recente na história. A escola primária surge em Atenas por volta do ano 600 A.C. Antes dela havia locais de ensino onde se aprendia a fixar em símbolos os negócios (mercado de bens) e os cantos. Só após a invenção da escola de primeiras letras é que o seu estudo é pouco a pouco incorporado à educação dos meninos nobres. Assim, surgiram em Atenas às escolas de bairro, que funcionavam como lojas de ensinar, até porque eram abertas entre outros estabelecimentos no meio do mercado.

Nessas escolas, um humilde "mestre-escola", lecionava as primeiras letras e ensinava a fazer contas, naquela época, sentia-se reduzido pela "miséria de ensinar". O menino escravo aprendia com o trabalho que o era obrigado e jamais chegava a esta escola. O menino livre e plebeu frequentava, enquanto que o menino livre e nobre apenas passava por ela depressa, pois iam em direção aos lugares onde a educação grega formava seu modelo de adulto educado (BRANDÃO, 2005).

Nessa época, a única disciplina técnica, que apontava para um ofício determinado era a medicina. Não havia escolas para o preparo de engenheiros ou arquitetos, por exemplo. Tal como os ferreiros e tecelões, eles tinham que aprender de maneira simples e direta, no trabalho, através do convívio com algum velho profissional. De acordo com Brandão (2005), por muito tempo a escola apontava apenas para a harmonia que existia na beleza do corpo, ao lado da clareza da mente. Só mais tarde a educação começa a ser pensada como formadora de espírito.

A educação é algo do qual ninguém escapa, afinal são vários os tipos de educação. Ela é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. De acordo com Brandão (2005), a educação aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender. Segundo o Dicionário Aurélio, educação é o "processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social" (versão on-line, 1999).

Essa educação se apresenta em diferentes formas, como bem afirma Brandão (2005):

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (BRANDÃO, 2005. pag. 08).

Observa-se que Brandão (2005), destaca as várias formas que existem de educação e como esta se apresenta nas diversas situações, mesmo aparentemente parecendo ser invisível, a não ser nos lugares onde se pendura alguma placa na porta com o codinome de escolas.

No entanto, mesmo nos locais onde ainda não se criaram as escolas oficiais (instituídas pelo Estado), cada tipo de grupo humano desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar as crianças, aos adolescentes, aos jovens e até mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem e de mulher que a sociedade, onde o sujeito está inserido, imagina.

Sendo assim, é possível observar o artifício pedagógico desenvolvido nas escolas para “educar” os sujeitos, que correspondam ao tipo de comportamento que este deve ter socialmente, como o uso de castigo corporal, por exemplo, ou a atemorização de crianças. Contudo, há aquelas instituições que simplesmente rejeita este tipo de “educação”, empreendendo sua energia em métodos mais interativos, humanistas, construtivistas, entre outros.

Entretanto, em uma e na outra, como em todas do mundo, nunca as pessoas crescem sozinhas ou aprendem ao acaso. Em qualquer parte que se vá existe um método de ensino, seja ele formal ou não, como bem destaca Brandão (2005).

A educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 2005. pag. 11).

Brandão (2005) ainda afirma que o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia que é a teoria da educação. O ensino formal cria situações próprias para o exercício da educação, para isso, produz métodos, estabelece regras, tempos e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor.

As escolas fornecem tipos e graus de saber que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos. Entretanto, mesmo os grupos que, dividem e hierarquizam tipos de saber, não podem abandonar por inteiro as formas livres, familiares ou comunitárias de educação. Para Brandão (2005), em todos os cantos do mundo, a educação existe primeiro como um inventário amplo de relações interpessoais diretas no âmbito familiar: mãe-filha, pai-filho, sobrinho-irmão-da-mãe e assim por diante. Segundo ele, esta é a rede de trocas de saber mais universal e mais persistente na sociedade humana.

Atualmente, intelectuais, educadores e estudantes fazem e refazem todos os dias a crítica da prática da educação no Brasil. Segundo eles, não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para a sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos verdadeiros valores culturais do país.

O fato é que a educação é inevitável e faz parte da estrutura da sociedade. Ela sobrevive aos mais diversos sistemas de poderes e de ideologias. Sendo assim, ela serve tanto para a reprodução da desigualdade social e ideológica, como para a difusão de ideias que legitimam a opressão. Por outro lado, também pode servir para a criação da igualdade entre homens, desenvolvimento da consciência crítica e à pregação da liberdade.

2.1.2 Breve Histórico da Educação Inclusiva

Para Bruno (2006) a deficiência é considerada um fenômeno humano individual e social, que é determinada em partes pelas representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes gerações, e pelo nível de desenvolvimento científico, político, ético e econômico dessa sociedade. As raízes históricas e culturais do fenômeno “deficiência” sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. A literatura, ao abordar sobre a história da deficiência na Roma Antiga relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis (Bruno, 2006).

A Idade Média conviveu com grandes contradições em relação às atitudes e

sentimentos frente à deficiência. Os deficientes mentais, os loucos e criminosos eram considerados, muitas vezes, possuídos pelo demônio, por isso eram extintos da sociedade. Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. No pensamento dos filósofos cristãos, a crença também oscilava entre culpa e expiação de pecados e, finalmente, com Santo Tomás de Aquino, a deficiência passa a ser considerada com um fenômeno natural da espécie humana (BRUNO 2006).

Sendo assim, é perceptível que essas contradições geravam confusão de sentimentos e atitudes que iam da rejeição extrema passando por piedade e comiseração e até a superproteção, fazendo com que surgissem assim as ações de cunho social, religioso e caritativo de proteção e cuidados como: hospitais, prisões e abrigos.

Segundo Bruno (2006) no Renascimento, com o surgimento das ciências, as concepções racionais começavam a buscar explicações para as causas das deficiências, que foram consideradas, do ponto de vista médico, como doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais.

É sob a influência da valorização do conhecimento científico que se tem, na última metade do século XIX, um período fértil de realizações no campo da educação no município da Corte brasileira, com a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (1854), com a reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1955), entre outros (RIBEIRO 1878 apud KASSAR 2004). É exatamente nesse período que ocorre a fundação de duas instituições públicas para atendimento de pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854, e Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos-Inês), em 1856.

Alguns autores consideram a implantação desses dois institutos, um ato isolado no que se refere à preocupação com a educação das pessoas com deficiências, pois nesse momento não há ainda nenhuma legislação educacional de âmbito geral, principalmente no que se refere à Educação Especial. Nessa época o que existia era a Constituição Brasileira de 1824, a qual registra o compromisso com a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e com a criação de colégios e universidades onde seriam ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes. No entanto, o grupo de todos os cidadãos não incluía a massa de trabalhadores, que em sua maioria era escrava, e certamente também não dizia respeito às pessoas com deficiências.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente. Ela surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos na Europa. Mais tarde, nos Estados Unidos e Canadá, surgiram os

primeiros programas para prover atenção e cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação dessa parcela da população, até então marginalizada e abandonada pela sociedade (BRUNO, 2006).

As primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiências surgiram na França em 1620, com a tentativa de Jean Paul Bonet de ensinar a falar. Foram fundadas em Paris as primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência: a educação de surdos com o abade Charles M. Eppé, que criou o método dos sinais para a comunicação com surdos. O Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, fundado por Valentin Haüy, em 1784, destinava-se a leitura tátil pelo sistema de letras em relevo. Mais tarde, em 1834, Louis Braille criou o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo, denominado sistema braile, abrindo perspectivas de comunicação, educação e independência para as pessoas cegas (BRUNO, 2006, p. 03).

Conforme Bruno (2006) as primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiência mental foram do médico francês Jean Marc Itard, no século XIX, que sistematizou um método de ensino inspirado na experiência do menino selvagem de Ayeron (sul da França), que consistia na repetição de experiências positivas. A primeira instituição pública para a educação de crianças com deficiência mental foi residencial, fundada pelo médico francês Edward Seguin, que criou um método educacional originado da neurofisiologia que consistia na utilização de recursos didáticos com cores e música para despertar a motivação e o interesse dessas crianças.

No Brasil, a primeira escola especial foi criada em 1854, que segundo Bruno (2006), era chamada de Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro e, em 1857, o Instituto Imperial de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro. Sob a influência europeia, eles propagaram o método da escola residencial para todo o país.

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, as escolas especiais proliferaram por toda a Europa e Estados Unidos. A educação especial surgiu sob o enfoque médico e clínico, com o método de ensino para crianças com deficiência mental, criado pela médica italiana Maria Montessori, no início do século XX. O método Montessori, inspirado na rotina diária e na ação funcional, fundamenta-se na estimulação sensório-perceptiva e autoaprendizagem. Emprega rico e variado material didático como: blocos, cubos e barras em madeira, objetos variados e coloridos, material de encaixe e seriação, letras grandes em lixa e outros. O método Montessori foi mundialmente difundido e até hoje é utilizado, inclusive no

Brasil, na educação pré-escolar de crianças sem qualquer deficiência (BRUNO, 2006).

Na década de 1940, a Constituição Brasileira de 1946 explicita a proibição de cobrança de impostos a instituições de educação ou de assistência social desde que suas rendas sejam aplicadas integralmente no país para os respectivos fins. A educação passa a ser entendida como direito de todos, dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios e ideais de solidariedade humana (KASSAR, 2004).

Seguindo a trajetória da história, é fundada, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que segundo Kassar apud Silva (1995 p. 36), vai se desenvolver ocupando "o espaço vazio da educação especial como rede nacional". A partir de iniciativas pessoais e privadas, esta instituição apresenta-se à sua fundação como "instituição privada que busca atender às necessidades da educação especial pública", propondo-se à escolarização das crianças, que não estava ocorrendo de modo satisfatório na rede pública de ensino.

A APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais. Desde a criação da APAE há a preocupação de seguir um modelo de associação que se desenvolva em rede nacional, com a caracterização inicial de um "movimento" em prol da criança excepcional (SILVA 1995 apud KASSAR 2004).

Em meados do século XX, surgem as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, são criadas a Pestalozzi e as APAES, destinadas à implantação de programas de reabilitação e educação especial. Em decorrência do avanço científico, as causas e origem das deficiências foram investigadas e esclarecidas na segunda metade do século XX, rompendo assim com a visão mítica e maniqueísta entre o bem e o mal. Embora esses avanços tenham colaborado para a compreensão da deficiência como condição humana e expressão da diversidade entre os homens e natureza, os preconceitos continuam fortes (eles oscilam entre a patologização ora inerente ao indivíduo, ora ao ambiente) (BRUNO, 2006, p.04).

Assim, a idade contemporânea é marcada pelo paradigma da cientificidade, do psicologismo, da valorização dos testes quantitativos, do treinamento sensorial e motor. A Declaração dos Direitos Humanos (1948) vem assegurar o direito de todos à educação pública, gratuita. Essas idéias, reforçadas pelo movimento mundial de integração de pessoas com deficiência, defendiam oportunidades educacionais e sociais iguais para todos,

contribuindo fortemente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil.

Segundo Kassar (2004), a preocupação de forma abrangente do Brasil com a Educação Especial ocorreu apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 4.024/61). Até essa data são organizadas campanhas como: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (Cesb em 1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNERDV em 1958) e Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe em 1960), que estavam subordinadas diretamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e tinham como funções: a promoção, em todo território nacional, de treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiências; a cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas; e o incentivo de organização de cursos e entidades voltados a essa área.

Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na Lei Nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), com a recomendação de integrar, no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamadas na época as pessoas com deficiências. A política educacional brasileira na década de 80 teve meta à democratização mediante a expansão do ensino com oportunidade de acesso das minorias à escola pública. A educação de crianças com deficiências na escola comum ganhou força com o desenvolvimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiências, que pregava a passagem do modelo educacional segregado para a integração de pessoas com deficiências na escola, no trabalho e na comunidade, tendo em vista a igualdade e justiça social (BRUNO, 2006, p. 03).

Para Bruno (2006) foi por meio desse mecanismo democrático, que foi fundado na política de descentralização das ações, que são criados os conselhos estaduais, municipais e associações de defesa dos direitos, integrando representantes dos diferentes setores: saúde, educação, justiça e ação social, trabalhos, transportes e comunidade, tendo em vista a formulação de política integrada de desenvolvimento humano. No âmbito da educação infantil e especial, a democratização do ensino traz consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico para a abordagem social e cultural que valoriza a diversidade como forma de aprendizagem, de fortalecimento e modificação do ambiente escolar e da comunidade para a promoção da aprendizagem.

Nesse enfoque sociológico, o meio ambiente inadequado e a falta de condições materiais são também fatores produtores de limitação e determinantes do fracasso escolar, tradando-se da educação especializada. Pensando em eliminar as barreiras para escolarizar as crianças com deficiência, o Governo Federal decretou que:

[...]as pessoas público-alvo da educação especial terão aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; 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; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, Art. 1º).

Entretanto, os caminhos e formas para implementar projetos e ações práticas contemplando as necessidades específicas e educativas que garantam uma educação verdadeiramente inclusiva já começam a ser debatidos e construídos por muitas escolas e professores. Esse papel social deve ser desempenhado pela escola e assumido integralmente pelos órgãos competentes pelas ações nos municípios para garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida a todas as crianças na educação infantil.

2.2. Educação especial ou educação inclusiva?

As dimensões ideológicas, sociocultural, política e econômica, permeiam todo o processo educacional, pois o aluno, seja ele deficiente ou não, está inserido nos costumes da sua comunidade, da sua religião, da sua condição econômica, entre outros, que vão interferir na sua maneira de aprender, de agir, de perceber e de se relacionar com o mundo. No entanto, levando em consideração a sociedade capitalista, competitiva e que dá maior importância ao êxito acadêmico, busca-se a possibilidade da escola trabalhar valores de solidariedade e de cooperação em que se está inserido esses alunos, tendo em vista o processo de inclusão.

Sendo assim, nessa linha de raciocínio, Bruno (2006) afirma que a educação inclusiva

deve ter como ponto de partida o cotidiano levando em consideração o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender e ter acesso ao conhecimento, à cultura e a progredir no aspecto pessoal, social e do mercado de trabalho.

Para Batista (2006) a escola especial foi criada para substituir a escola comum no atendimento a alunos com deficiência. Houve um tempo em que se entendia que esses alunos não eram capazes de arcar com o compromisso primordial da escola comum de serem introduzidos no mundo social, cultural e científico, a não ser em condições muito específicas e fora dessa escola. Entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais o que incluía currículos e ensinamentos adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições particulares de organização pedagógica do processo educacional.

Diante da inclusão, o desafio das escolas comum e especial é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas. Cabe a escola especial complementar a escola comum. Se a escola comum tem como compromisso difundir o saber universal, certamente terá de saber lidar com o que há de particular na construção desse conhecimento para alcançar o seu objetivo. Mas ainda assim, terá limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência (BATISTA, 2006).

Conforme Holanda (2008) educação “para todos” é um tema que desafia as escolas de ensino regular a receberem as diferenças e estarem sempre prontas a atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, sejam elas linguísticas, cognitivas, culturais, étnicas e de gênero. Deixar de fora alunos, seja por dificuldade de aprendizagem, diferenças de etnia, déficit intelectual, social, psicológico ou por qualquer outra diferença, constitui e legitima a exclusão.

Proporcionar uma política educacional para educar a diversidade foi um compromisso público assumido pelos gestores de todos os estados e ministros da educação do mundo, com o objetivo de implantar "Educação para todos". De acordo com Mittler (2003) apud Holanda (2006), esse compromisso foi assumido como ponto alto da conferência realizada em Jomtiem, na Tailândia, organizada na década de 1990 pela UNICEF, pela UNESCO, pelo Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas, pelo Banco Mundial e contou com a participação de Ministros de Educação, oficiais de 155 países, 1.500 delegados de organizações não-governamentais. Participaram também dessa conferência, a mídia e seus representantes. Ainda no ano de 1990, em Nova York, os chefes do Estado do mundo

resolveram renovar seu compromisso, na Reunião de Cúpula sobre a Criança.

Holanda (2006) afirma ainda que, o paradigma da inclusão exige novas tendências, outras habilidades que permitam às escolas estarem preparadas para lidar com o processo de inclusão educacional. A escola, enquanto espaço de formação e transformação do homem e da sociedade, precisa sair dos seus muros arraigados e ter uma nova roupagem para que a inclusão social aconteça. Para que o ensino inclusivo, pressupõe-se ainda uma reflexão em toda a estrutura escolar, revendo-se seus movimentos internos, sua gestão, liderança e formação e, ao adotar política inclusiva, a escola possa programar orientação inclusiva.

Sendo assim, é notável que a escola de orientação inclusiva esteja comprometida com o sucesso escolar, com o desempenho acadêmico de cada aluno e deve ter um olhar individualizado para os diferentes ritmos de aprendizagem, de modo que a participação ativa aconteça, tendo um cuidado permanente com a sombra da exclusão.

Para que a proposta da orientação inclusiva aconteça, é necessário que a escola tradicional, marcada pela exclusão, pela seletividade, pela evasão e pelo fracasso escolar, reveja seus conceitos, modelos curriculares, modo de avaliação e faça um sistemático investimento na formação docente. Pois, um corpo docente bem atualizado nas políticas e nos paradigmas educacionais vigentes e com bases teóricas bem estabelecidas, pode superar as práticas pedagógicas excludentes e absorver quem está à margem do processo ensino-aprendizagem (HOLANDA, 2006).

Como já foi visto, colocar o aluno com deficiência na escola regular ou na escola especial é uma polêmica que vem desde os primórdios da educação especial. As experiências do período da integração, de colocar alunos com deficiência na escola regular, deixou a marca do descrédito e reforçou o preconceito. A partir daí, muitas opiniões se firmaram radicalmente numa escolha: pessoas com deficiência, sobretudo os com déficit intelectual, deveriam estar nas escolas especiais. No entanto, o advento da inclusão reabriu a discussão.

Nesse sentido, as discussões em torno da inclusão têm apresentado duas correntes: uma, que se contrapõe às escolas especiais, e outra, que defende a proposta da escola inclusiva, ou seja, todas as diferenças devem estar agora nas escolas de ensino regular, as escolas inclusivas. (...) Para atenuar o desespero da escola, que também permeou o paradigma da interação, e pôr em prática o processo de inclusão, o MEC vem desenvolvendo um panorama de formação docente que atenda aos desafios para que a educação inclusiva seja uma realidade. Foi lançado, através da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, o Projeto Formação Docente Educar na Diversidade, cujo foco é o aluno com necessidades educacionais especiais (HOLANDA, 2006, p. 116, 117).

Até o final dos anos 1950 os discursos pedagógicos se voltavam para a integração do aluno com deficiência na escola, iniciados na Suécia e na Dinamarca, expandindo-se por toda Europa e também no Brasil ao término dos anos 60 e início dos anos 70, que objetivava ofertar condições as mais aproximadas possíveis aos estudantes deficientes aquelas oferecidas aos alunos ditos “normais”, para desenvolver as habilidades desse público que não estava inserido no ensino regular.

O processo integrado levava para dentro das salas comuns as pessoas com deficiências “leves”, como: distúrbios de conduta; dificuldades de aprender ou os que fracassavam no ensino regular, excluindo deste, as pessoas com deficiências mais graves, que eram destinadas para as salas especiais, tirando-as do convívio escolar e social das demais.

[...] a proposta de integração das pessoas com deficiência no sistema educacional não atendia ao que era proposto, nem tampouco ao que era esperado pelo movimento. Os alunos que não conseguiam sozinhos superar as barreiras ali encontradas eram excluídos das classes regulares, e aqueles que conseguiam permanecer na escola, foram, muitas vezes esquecidos pelos professores num cantinho de suas classes. A integração, pois, pouco contribuiu para a superação da discriminação desses alunos. (BARBOSA, 2006, pp. 28, 29)

A integração não foi de todo um fracasso, uma vez que as críticas ao sistema serviram para o planejamento e mudanças nas propostas educacionais para o deficiente, não para integrar, mas para incluir, quando passou a se pensar em um aparato técnico de apoio e capacitação dos professores, dos meios pedagógicos, da escola e da própria família, onde a pessoa com deficiência tem o mesmo direito de está nas salas de aulas comuns daquelas ditas “normais” pela sociedade vigente. A inclusão deve um pouco a integração, porque foi a partir dela que os deficientes passaram a ser vistos como capazes de aprender e dividir o espaço da escola comum como qualquer outra pessoa.

A partir de 1990, o movimento em prol da inclusão ganhou força no mundo inteiro, com discussões na Europa, chegando ao Brasil na mesma época e a elaboração de documentos, criação de leis para assegurar os direitos desse público que estava depois dos muros das escolas, conferências e capacitação aos docentes, que na maioria das vezes se frustravam, e isso ainda é comum na sociedade brasileira contemporânea, por não saber como

agir ou o que fazer quando encontram um aluno deficiente em suas salas de aula.

A inclusão [...] trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo alunado em um contexto educativo comum. A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos. ((MORÍÑA, 2004, pp.38).

Portanto, é assegurada legalmente a pessoa deficiente o acesso ao ambiente escolar regular, sem que haja qualquer prejuízo a esta, seja de ordem qualitativa ou quantitativa, entretanto, cabe observar, que a maioria das nossas escolas e seus profissionais não estão preparados para receber esse público, pois, muito se discute a questão da inclusão na sociedade atual, mas pouco se concretiza para reduzir as barreiras existentes entre o aluno deficiente e o aprendiz. É comum o termo inclusão educacional, porém, a escola deveras inclusiva parece está ainda muito distante, uma vez que esta somente é possível quando há a união de “forças”, que compreende a escola e a sociedade em geral, porque uma pessoa não está de fato sendo incluída, quando ela tem o acesso a escola, mas depois dos muros da instituição esta não tem espaço para desenvolver suas atividades de cidadania.

Muitas vezes, os deficientes sentem-se sem espaço até mesmo dentro das suas próprias residências, pois nossa sociedade, infelizmente é preconceituosa e vive de “máscaras”. Fala-se de inclusão escolar, mas o professor não fica a vontade na sala de aula quando tem que escolarizar uma pessoa deficiente. É questionável a nossa sociedade, pois muito se discute sobre a acessibilidade, mas o poder público, em seus projetos arquitetônicos não está preocupado em facilitar o livre acesso a esse público, como dispõe a lei nº 10.098/2000, onde estabelece normas para a promoção da acessibilidade das pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

É comum o diálogo acerca de incluir as pessoas deficientes, pois “todos somos iguais perante a lei”, no entanto, uma empresa só contrata um deficiente para está de acordo com o que trata o Decreto nº 3.298/99, regulamentador da lei nº 7.853/89, que traz a seguinte redação:

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, Art. 2º)

É oportuno ressaltar ainda, que incluir difere de integrar, quando o primeiro significa inserir, compreender, envolver, o último expressa: completar, inteirar, fazer entrar num grupo. (Dicionário Aurélio, versão online, 2010). A integração trata as pessoas deficientes como se elas não fossem cidadãs comuns com todos os direitos das demais, sendo necessário, pois, criar mecanismos para incorporá-las junto ao grupo dos ditos “normais”. A inclusão tem o sentido de acolher, de humanizar a sociedade no sentido de demonstrar que os deficientes não diferem em nada de uma pessoa considerada “normal”, a fim de assegurar a igualdade de direitos.

3. AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E CONQUISTAS IMPORTANTES DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR

3.1. Avanços da educação inclusiva no Brasil

O censo escolar do ano de 2004 revela que o Brasil é o país da América Latina que mais inclui estudantes com deficiência nas escolas regulares. Em segundo lugar no ranking aparece o México, seguido do Chile. O Instituto Nacional de Pesquisa de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta um aumento de 76,4% no número de matrículas de alunos com deficiências nas salas comuns, entre os anos de 2002 e 2004, além, de apresentar um percentual de 57% de alunos matriculados na Educação Especializada.

No último censo (2010), o Inep divulgou que mais 528 mil deficientes estão matriculados nos diferentes níveis de ensino. Mais da metade dessas matrículas (53%) é nas séries iniciais do ensino fundamental e quase 22% das matrículas são nas séries finais do ensino fundamental.

De acordo com o instituto, a educação especial registrou entre 2009 e 2010, um aumento de 10% nas matrículas, isto se deve ao processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas regulares iniciado no ano de 2007, adiantando que esse acréscimo de alunos nos Atendimento Educacionais Especializados.

O gráfico seguinte mostra os números dos estudantes deficientes matriculados no ensino fundamental, na rede pública de ensino regular a partir de 2007, demonstrando a redução dos números nas salas especializadas.

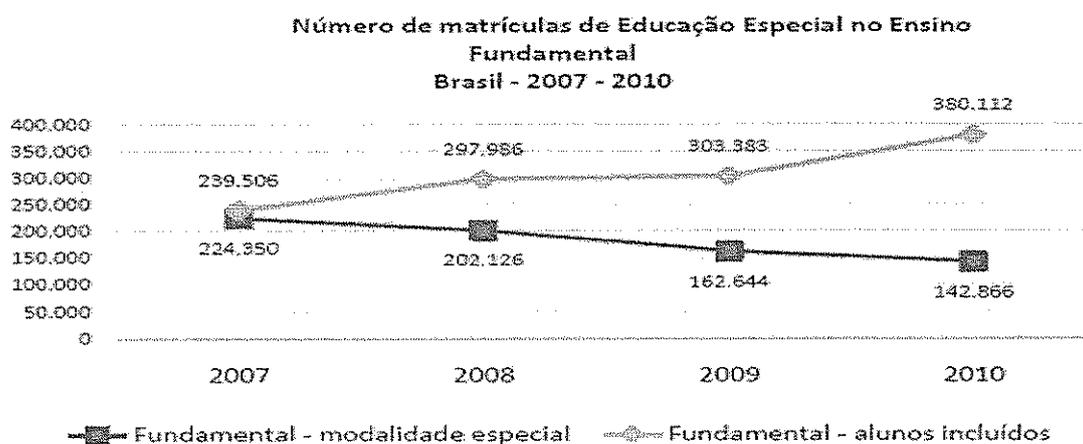


Figura nº 1 (Fonte: MEC/Inep/DEED)

O Inep divulgou também que em 2010 no ensino médio houve aumento de 0,2% nas matrículas em relação a 2009, onde a rede pública de ensino é responsável por 85,9% das matrículas, enquanto a rede privada recebe apenas 11,8% desse público.

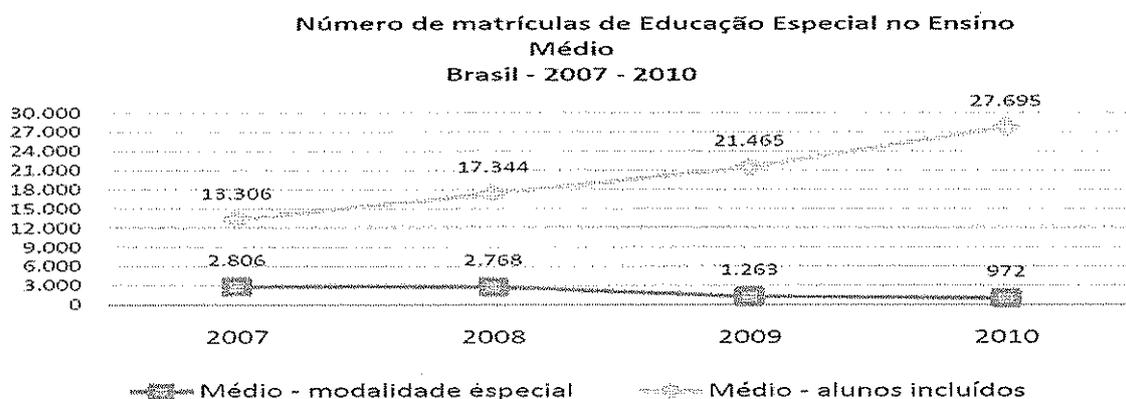


Figura nº 2 (Fonte: MEC/Inep/DEED)

O terceiro gráfico mostra os números de 2002 a 2010, dos alunos deficientes matriculados na rede pública de ensino e na rede particular, as estatísticas muito tímidas na rede privada, porém, observa-se um pequeno aumento de matrículas a partir de 2007, mostrando também, uma leve queda dos números nesse mesmo período no ensino público.

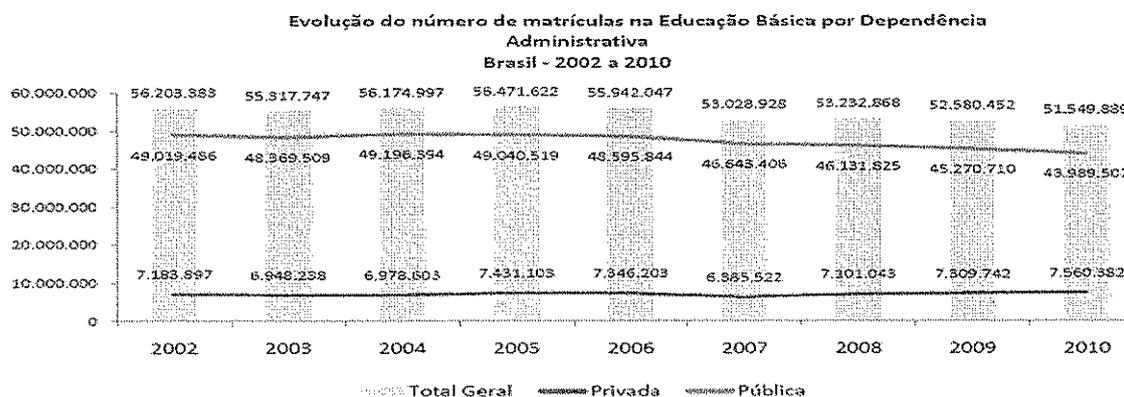


Figura nº 3 (Fonte: MEC/Inep/DEED)

Dados do Inep revelam que 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2010, estes números alcançaram 75,8% nas públicas e 24,2% nas escolas privadas, mostrando o empenho das redes de ensino no acolhimento as diversidades.

Apesar dos bons números apresentados pelas estatísticas supracitadas, estudos do Inep mostram que as escolas brasileiras também têm dificuldades para oferecer instalações adequadas a crianças com deficiência, uma vez que, apenas 12,2 % delas, nos anos iniciais do

ensino fundamental, têm instalações e vias adequadas para receber esses alunos. Nos anos finais e no ensino médio, a situação melhora um pouco, entretanto, apenas 30% das escolas estão adaptadas. Ainda segundo o instituto, o número de alunos deficientes matriculados representa uma ínfima parte dessa população que permanece fora do ambiente escolar.

Ela reforça as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, tratando da “educação para todos”, devendo ser efetivada pela rede regular de ensino, onde o Atendimento Educacional Especializado passaria a ser apenas um complemento da educação básica, algo que estaria disponível quando necessária fosse sua utilização.

Moran (2006) lembra que a educação não deve ser compreendida como um negócio e, muito menos ser comparado a um bem que pode ser comprado e vendido, mas antes de tudo deve ser percebida como um direito extensivo a todos.

Levantamento realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de 2007 revela que 10% da população mundial apresentam algum tipo de deficiência e um conjunto de questões dificulta o acesso dela a escola e, bem pior que isso, quando conseguem chegar não permanecem. Para Moran (2006), isso se deve a falta de preparação das escolas e dos professores para receber os deficientes e atuar com eles.

[...] Esse número cresce em países com grandes desigualdades sociais e, no Brasil, aumenta nas regiões mais pobres. Há na maioria dos casos, uma associação entre a situação de deficiência e as condições e possibilidades de atendimento médico à gestante e à criança pequena, assim como nas condições de moradias. (LIMA, 2006, pp. 39).

Em estudo sobre o tema, Lima (2006) afirma que há uma associação entre os aspectos já citados e a distribuição de renda. As regiões de desigualdade sociais mais acentuadas geram condições ruins na assistência médica e alimentar, acompanhada da falta de informação, associadas à pobreza, contribuem para o crescimento no número de pessoas com deficiência nas camadas mais pobres das sociedades.

A autonomia da pessoa com deficiência, muitas vezes, depende de um processo de educação inclusiva a partir da responsabilidade da escola como um todo, onde não somente o professor é protagonista do sucesso ou insucesso na aprendizagem do aluno, mas toda a comunidade educacional, inclusive os pais. Oliveira (2009) aponta os estudos sobre a educação inclusiva, que são realizados internacionalmente desde o ano de 1994, como um norte para os educadores que trabalham com pessoas deficientes, e, segundo a autora, os

documentos elaborados nessas conferências, a exemplo de Jomtien na Tailândia em 1980 e em Salamanca na Espanha em 1994 entre outros. Essas Conferências mostraram a necessidade que existe em ampliar a discussão acerca da formação continuada dos professores, além da formação de um corpo pedagógico que esteja preparado para atuar com experiência e partindo de reflexões das pessoas que normalmente são envolvidas no processo de inclusão educacional.

Na opinião da autora a falta de qualificação por parte do professor do ensino regular o deixa com sentimento de angústia, incapacidade e impotência, pois sua prática docente e pedagógica não são adequadas nesse novo “modelo” educacional. Esses sentimentos ficam evidentes quando o docente encontra um aluno surdo na sala de aula, e não sabe como agir e nem como se comunicar com esse discente. Ela ressalta também a necessidade de existir um apoio pedagógico que possa auxiliar o professor com seus alunos “ditos normais e deficientes”, para que seja reduzida a angústia do educador e contribuir para o processo inclusivo.

A autora ainda abre um amplo debate acerca das responsabilidades e compromissos com a educação da pessoa com deficiência no ambiente escolar regular, alertando que o educador é apenas um agente do processo, devendo envolver toda a escola e a sociedade, ressaltando o apoio pedagógico preparado para agir juntamente com o professor no que ele precisar. Ela afirma ainda que o docente sente-se frustrado quando encontra um deficiente em sua turma, não por preconceito, mas por falta de formação pedagógica para lidar com esse público. Diante dessa e de outras situações, Oliveira (2009) defende a formação continuada para o docente, pois é neste espaço que ele tem a oportunidade de rever sua prática e trocar experiências com seus colegas além de atualizar seus conhecimentos e sua ação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

Oliveira (2009) se reporta sobre a função do profissional de apoio na educação como forma de assessorar diretamente ao professor, devendo criar uma relação de colaboração e jamais de hierarquia. Segundo a estudiosa, estão incluídos nesse âmbito: o supervisor escolar, o orientador educacional e o coordenador pedagógico. Todos com a mesma função de estar apoiando o professor.

Ela ressalta que a função do coordenador pedagógico é muito difícil e complexo, pois, ele tem o dever de levar os educadores a refletir sobre sua prática, além de propor mudanças na prática do ensino como reconhecimento de limites de deficiências na atuação na sala de aula.

Esse profissional assume um papel de agente desencadeador, estimulador e articulador do trabalho pedagógico escolar, proporcionando a continuidade da formação docente, de forma reflexiva em permanente avaliação e planejamento coletivo suscitando um processo dialógico instigante, favorecedor de motivações múltiplas entre diversos profissionais que partilham a ação educacional. (Oliveira. 2009. P. 36).

Segundo Oliveira (2009), o coordenador pedagógico, nessa nova perspectiva educacional, não tem mais a função de regulador ou fiscalizador do professor, mas sim, de “aliado” para o planejamento e para a prática do ensino.

Em seu trabalho ela foca a questão da formação continuada e sua importância, acrescentando que esta deve se proceder dentro da escola, pois é o ambiente mais propício por ser nela que ocorre a efetiva prática educacional.

A teórica salienta que o sistema atual está mais democrático e o mundo mais moderno, porém o ensino nas escolas pouco passou por reformulações, suas práticas não atendem o novo público educacional e as pessoas com deficiências que desejam e precisam da educação básica para a sobrevivência digna, não têm o atendimento eficiente.

Para a autora o ambiente escolar é de suma importância na formação do docente, pois é neste espaço que ele adquire experiências que reverterão em aprendizagem.

[...] Quanto ao ambiente escolar ser o espaço privilegiado para a formação continuada do profissional em educação, uma vez que é um ambiente real de vivências pedagógicas e pessoais que envolve permanentemente conflitos e tomados de decisões direcionadas para o fim educacional (OLIVEIRA, 2009. p. 40).

Embora a pesquisadora defina a escola como lugar público à formação continuada dos docentes, ela concorda não ser o único, pois é interessante que o professor tenha oportunidade de conhecer novas experiências e, sobre tudo, refletir acerca da nova prática. Todavia, para que isso venha acontecer é preciso que o educador possa ver seu trabalho de “longe”, sentir que existem falhas e que é sempre possível melhorar.

Oliveira (2009) observa que as escolas, para serem transformadas em um ambiente de inclusão educacional, devem primeiro receber e se responsabilizar por todos os alunos indiscriminadamente.

3.1.1. Críticas às perspectivas de inclusão escolar

Rodrigues (2006) faz uma explanação acerca dos vários discursos lançados pela sociedade brasileira e por instituições públicas ou privadas tratando de inclusão escolar, que segundo ele, são construções errôneas do assunto.

O autor reitera as ideias dos autores Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), no que concernem as diferenças sociais, onde a cada dia que passa aumenta a distância social entre ricos e pobres, seja entre países mais desenvolvidos em relação aos subdesenvolvidos, ou entre os moradores de bairros nobres e pessoas que vivem nas periferias das grandes cidades, no trabalho, nas escolas, enfim, em todas as relações sociais.

Dentro dessa perspectiva Rodrigues (2006) enfatiza que é nesse conturbado contexto que a inclusão procura se estabelecer e mostrar controvérsias, pois, num contexto em que crescem as desigualdades e exclusões sociais, as ideias de inclusão são cada vez mais evidenciadas. Para o autor,

O termo Inclusão tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc. (RODRIGUES, 2006).

Ele cita um exemplo que retrata muito bem o uso indiscriminado do termo “inclusão” na sociedade brasileira contemporânea:

[...] até o sistema bancário tem vindo a usar o termo: no Brasil uma instituição bancária lançou uma campanha sobre um ‘sistema bancário inclusivo’ que busca captar contas de clientes iletrados (RODRIGUES, 2006, s/p).

Com esse transcrito, o autor critica o que definiu de “politicamente correto” quando se trata de inclusão, pois, estar incluído em uma sociedade não é sinônimo de não ser excluído de algumas atividades por ela praticadas. Esse termo vai além dessas construções, que parecem acreditar que o processo de inclusão é apenas “não ser excluído”, isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade (RODRIGUES, 2006, s/p).

Para Rodrigues (2006), a inclusão dos discentes com deficiência se esbarra num primeiro obstáculo, que é o número de alunos por salas, uma vez que é preciso respeitar a diferença do educando e adaptar o ensino as possibilidades, modalidades e ritmos de cada um, pois a perspectiva é de atender individualmente o estudante.

Todavia, o autor aponta como erro esse atendimento individual como sinônimo de aprendizado, porque, de acordo com Rodrigues (2006), o ensino pode ser individual e não levar em conta as especificidades do aluno e pode ser em grupo e considerar essas especificidades.

Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim o planejamento e a execução de um programa em que os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e de identidade (RODRIGUES, 2006, s/p)

Lima (2006) discute a questão da inclusão confrontando dois pontos distintos: o primeiro acerca da utopia, a qual é tratada por Glatt (1998), onde afirma que a inclusão escolar é um sonho do mundo perfeito e assemelha ao socialismo, o qual define também como utópico, porque a ideia era perfeita. Entretanto, os programas e a execução não foram bem implementadas. A autora cita Mantoan (2005), para refutar a versão de Glatt (1998), onde a educadora defende que:

É importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas transformações já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino e em escolas particulares do Brasil e do exterior, que aceitaram o desafio de tornarem-se verdadeiramente inclusivos e estão fundamentados nas teorias educacionais pós-modernas, no multiculturalismo e em novos paradigmas que emergem no cenário neste início de século [...] (MANTOAN, 2005, p.25)

Glatt (1988) não é contra a ideia de levar o aluno com deficiência para as salas de aulas normais, ele até endossa a questão. Todavia, critica como o projeto está sendo posto em prática, como a inclusão educacional vai chegar à escola e para as famílias que têm crianças

deficientes. O autor aponta falhas no sistema de execução e jamais na idealização de educar as pessoas com deficiência, que é um direito.

3.2. Sala do atendimento educacional especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é assegurado pelo Decreto 7.611/11 regulamentado pela Lei 9.394/96, que garante o direito aos alunos com deficiência de serem matriculados no sistema regular de ensino. O Decreto amplia as garantias dessa população, assegurando os serviços de apoio especializado que objetivam quebrar as barreiras e reduzir distâncias que venham dificultar a aprendizagem desses alunos.

Há controvérsias quanto à disposição deste decreto, que revogou o anteriormente vigente (6.571/08), o qual dispunha sobre a educação especializada apenas como apoio ao estudante, devendo estes frequentarem a mesma escola dos alunos normais. Entretanto, o atual, em seu Art. 14 § 1º, possibilita que as pessoas com deficiência sejam matriculadas em escola especializadas, separadas dos discentes das escolas comuns.

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 (BRASIL, 2011).

A lei em vigor estabelece também, que o poder público promova a formação continuada para os professores, incluindo a educação bilíngue, para beneficiar os estudantes surdos ou com deficiência auditiva e ainda do ensino do Braille, para estudantes cegos ou com baixa visão.

O AEE desenvolvido na sua filosofia plena torna-se um importante aliado do ensino para essa população. O aluno com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação deve manter dupla matrícula, uma no ensino regular e outra no atendimento especializado, devendo este ser no contraturno.

O atendimento especializado deve ser parte integrante da proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família a fim de garantir o acesso total dos estudantes a escola e atender às necessidades específicas dessa população. No entanto, faz uma concessão, onde o estudante pode optar somente pelo ensino especializado.

Lima (2006) observa com preocupação a questão do acolhimento dos alunos deficientes nas escolas quando lembra que o recebimento desta demanda não deve ser meramente formalidade, mas antes de tudo, que a escola tenha condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades, sem esquecer de provê-las de ambientes físicos adequados e pessoal de apoio especializado, como: fisioterapeuta, fonoaudiólogos, professores de Libras e Braille, além de equipamentos necessários aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Mesmo com o apoio de todos esses profissionais, se faz mister esclarecer que o AEE não tem um direcionamento clínico, mas pedagógico. Logo, cabe aos profissionais levar em consideração a necessidade da pessoa com deficiência e direcionar seu trabalho. Os alunos da sala do AEE são atendidos por professores, que preparam o estudante quanto ao manuseio de instrumentos que facilitará o processo de aprendizagem no ensino regular, além de auxiliar os alunos que têm dificuldade de locomoção física.

A legislação brasileira (9.394/96) estabelece que o AEE apresente um Projeto Político Pedagógico (PPP) para ser credenciado junto ao órgão competente do sistema de ensino. No entanto, a elaboração do planejamento do atendimento especializado deve ser construído pelo profissional da sala de recursos com a parceria do professor da escola regular, que apontará quais as necessidades de cada estudante. O diálogo entre esses profissionais é essencial para o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, pois fica a cargo do docente da sala regular informar ao profissional do AEE que está havendo pouco ou nenhum progresso por parte de um determinado aluno, para que o profissional mude o plano e possa atender aos anseios do estudante.

O PPP não pode ser um documento paralelo que não diz respeito, que não atravessa o cotidiano escolar e fica restrito à categoria de um arquivo ou de uma alegoria, de caráter residual. Ele altera a estrutura escolar e escrevê-lo e arquivá-lo nos registros da escola só serve para acomodar a consciência dos que não têm um verdadeiro compromisso de uma escola de todos, por todos e para todos (MEC, 2010, p.11)

As diretrizes do MEC defendem que o professor ao participar da elaboração do PPP também deve desenvolvê-lo no cotidiano da escola e, assim, estará exercitando um ensino democrático, no intuito de garantir o acesso, bem como a permanência dos alunos nas escolas.

Com esse movimento, garante a inclusão com um ensino de qualidade respeitando as diferenças dos estudantes nas salas de aulas.

Todavia, para a efetivação do processo de inclusão é necessário mais do que a elaboração e execução do PPP, é preciso entrega, disposição individual e grupal prontos para vivenciar uma experiência educacional diferente das vividas, pois “[...] as práticas inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos [...]” (MEC, 2010, p.12)

O AEE propõe a complementação e a suplementação na formação do aluno, buscando a sua autonomia dentro e fora da escola, com oferta obrigatória pelas instituições de ensino, devendo ser preferencialmente nas escolas regulares. Assim, as necessidades educacionais dos aprendizes podem ser atendidas e discutidas por todos os envolvidos no processo, além de possibilitar a convivência desses nos ambientes que são comuns a todos indistintamente.

Na perspectiva do MEC, o professor do atendimento especializado não é um técnico em uma área específica, mas sim um educador que tem como objetivo identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, respeitando as necessidades específicas dos alunos e construindo planos de ação para eliminar as barreiras entre os estudantes e o saber. O professor do AEE deve reconhecer as habilidades dos discentes para planejar seu atendimento, produzir textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados e até gravados.

Ainda é papel do profissional do AEE elaborar e executar o plano de atendimento, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade, selecionar o tipo de atendimento, acompanhar a aplicação do plano, ensinar o uso dos recursos e promover atividades que envolvam a família, além dos serviços de saúde, assistência social e psicológica.

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para o exercício da função, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos. (MEC, 2010, 28)

O papel desse atendimento é, antes de tudo, criar possibilidades de inventar o cotidiano (CERTEAU, 2008) através dos agentes envolvidos na política de educação

inclusiva, que colocam sua capacidade criadora para inovar e quebrar velhos paradigmas enraizados na educação brasileira, partindo desde as dificuldades dos alunos em aprender até a falta de abertura e o preconceito de muitos educadores.

3.2.1. A tecnologia como meio de inclusão escolar

Raiça (2006) abre uma discussão acerca do que ela chamou os dois grandes desafios da escola nas mudanças do mundo contemporâneo, que são Inclusão e Tecnologia e como esse último é importante para promover o primeiro.

Para a autora, a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares deixa de ser um sonho neste início de século e começa a ser uma realidade, que se apresenta como um desafio para os professores, pois, segundo ela, estão despreparados dificultando assim, a prática da inclusão educacional. A teórica aponta a falta de capacitação e apoio ao docente como empecilho para o acesso tecnológico e a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, podendo ainda, reverter o objetivo da escola e causar o afastamento e até a exclusão dos alunos.

A autora evidencia a dificuldade que os profissionais encontram quando se deparam com essas novas realidades, seja a tecnológica, seja a inclusiva, sobretudo com o uso dos aparelhos que mudam numa velocidade incalculável, sendo necessário que o educador busque acompanhar sempre essas mudanças.

Sem que haja práticas sérias na distribuição de informação e no acesso aos recursos tecnológicos por parte de todos os professores e alunos corre-se o risco de expandir o processo de exclusão social. (RAIÇA, 2006, p.21)

Ela defende que o poder público faça sua parte no sentido de investir no campo educacional, onde as políticas públicas adotadas alcancem a todos e, mais do que isso, os recursos distribuídos nas escolas tenham o devido acompanhamento e os profissionais sejam assistidos para a boa utilização dos equipamentos. É preciso saber manusear as tecnologias que estão à disposição, caso contrário esta pode vir a “atrapalhar” o processo educacional, quando na verdade é pensada para facilitar e possibilitar a aprendizagem do aluno.

Como demonstração que os avanços tecnológicos influenciam positivamente o ensino para pessoas com deficiência, o Governo brasileiro baixou o Decreto de Lei 5.296/04, que visa à acessibilidade das pessoas deficientes e/ou com mobilidade reduzida, onde versa sobre o acesso físico, que compreendem mobiliários e equipamentos urbanos, edificações, serviços de transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação.

As diretrizes da Lei determinam, por exemplo, que as obras literárias publicadas no país recebam incentivo do poder público para ganhar forma magnética, em texto, por meio eletrônico, digitalizado e até gravado em formato de som, para beneficiar as pessoas acometidas de cegueira, sem prejuízo aos direitos autorais do autor, desde que seja para o uso exclusivo de deficientes visuais, somente para a reprodução e não tenha fins comerciais.

Segundo Raiça (2006), a educação ainda é excludente, pois existem muitas crianças fora da escola, mesmo depois de todos os discursos iniciados no século passado e garantias legais, inclusive da Constituição Federal, em seu Art. 208, inciso III, que diz ser dever do Estado assegurar a educação, especialmente na rede regular de ensino, das pessoas com deficiência.

Muitas crianças em idade escolar que apresentam alguma deficiência física ou intelectual ainda estão fora da escola. De acordo com Raiça (2006), isso se deve ao processo de como foi pensado a educação e para que público ela estava destinada. Todavia a redação da Lei 7.853 de 1989 define por crime a recusa de matrícula a qualquer pessoa com deficiência.

Ainda na perspectiva de Raiça (2006), o ensino foi idealizado de forma classificatória, homogeneizando os princípios que regem a organização escolar, deixando de fora aqueles que não atendem ou que não pertencem ao grupo dos iguais estabelecidos pela escola, uma vez que não é a classificação em si, mas o uso político feitos da lógica de classes que acaba tornando-se excludente e gerando preconceitos e alienação.

A teórica aponta como resistência por parte dos educadores os movimentos de inclusão, a falta de formação dos professores, o excesso de alunos por sala e a falta de apoio da escola. Ela elenca também a crença na incapacidade da pessoa com deficiência e a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos.

Na visão de Raiça (2006), de um lado os aparelhos tecnológicos mal aplicados produzem exclusão, e de outro, eles podem contribuir muito para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem do aluno deficiente. Ela define um desafio para a boa utilização dos equipamentos tecnológicos e defende o trabalho focado no professor, pois, de nada adianta ter escolas cheias de computadores, que não são utilizados por falta de pessoas qualificadas ou serem mal utilizados pelos alunos que não são supervisionados pelos educadores.

A teórica conclui que a resistência e a adaptação à tecnologia têm sido as posições assumidas com maior frequência entre os educadores, além de apontar os recursos tecnológicos como os principais recursos para concretização da inclusão digital, profissional e social, que têm como base comum a escola.

Moran (2010) elenca uma série de ferramentas tecnológicas capazes de auxiliar na comunicação dos deficientes, em especial aos cegos, e enfatiza a imensurável importância do sistema de Telecomunicações Móveis Universal, o qual será desenvolvido futuramente para as pessoas deficientes, possibilitando através de áudio, vídeo ou texto a compensação das dificuldades de comunicação.

D'Abreu e Garcia (2008) apresentam um estudo acerca da utilização robótica que auxiliam na autonomia das pessoas com deficiência. Eles explicam a existência de três dispositivos criados para ajudar a pessoa com deficiência. O primeiro trata-se de um ambiente com sensores, conectados ao computador, que verbalizam os nomes dos objetos dispostos em um determinado ambiente quando a pessoa se aproxima do local, idealizado para o deficiente visual.

O segundo item descrito pelos autores é a mesa digitalizadora, que através do auxílio de uma caneta, que substitui o mouse, serve para a interação de pessoas por meio do computador, criada para pessoa com baixa visão. O terceiro e último é o Ambiente de Traçador Gráfico Educacional, que produz marcas em relevo no papel, podendo ser percebido por intermédio do tato, ideal para produção de desenhos com o auxílio do computador.

Para D'Abreu e Garcia (2008), a implantação de aparelhos que possibilitem autonomia de pessoas com deficiência é uma proposta que deve ser percebida com um novo olhar acerca das deficiências, de forma que esse observar enxergue o outro como um ser capaz, dotado de possibilidades, passível (e possível) de trabalhar em grupo e de contribuir com a coletividade.

A temática dos dispositivos eletrônicos para auxiliar os estudantes deficientes vem reforçar a "luta" em prol de inserir essa população na escola regular, ao mesmo tempo ajudar a desenvolver a autonomia desses estudantes para que possam ser escolarizados como qualquer pessoa. Os avanços tecnológicos vêm contribuir com essa política que tem por objetivo primeiro proporcionar a autonomia desse público, possibilitando sua aprendizagem nas salas de ensino regular.

4. PESQUISA DE CAMPO

4.1. Metodologia

4.2. Tipo de estudo

A pesquisa de como acontecem os Atendimentos nas salas Educacionais Especializadas (AEE) tem abordagem qualitativa, que na teoria de MINAYO (2007), é apropriada para investigar valores e motivações das pessoas com deficiência. A pesquisa tem como preocupação central, conhecer com mais propriedade como é desenvolvido o ensino nas salas de AEE na cidade, com enfoque na atuação dos profissionais do atendimento e toda equipe que desempenha esse trabalho de sociabilização dos estudantes com deficiência na cidade de Cajazeiras.

Para pesquisar esse atendimento, considerou-se pertinente realizar um estudo descritivo bibliográfico levando em consideração o conceito de história oral da autora Rejane Silva Pena (2005). Segundo ela, as fontes orais são importantes para a construção de um trabalho de pesquisa, pois, determinam os rumos e contribuem para a inovação no tratamento de algumas temáticas.

PENA (2005), afirma que a oralidade tem papel importante na contestação de possíveis generalizações, que ignorassem diferenças de ritmos, relações e historicidades. A autora enfatiza que apesar das resistências que muitos impõem sobre essa rica fonte histórica, percebe-se, a partir de meados do século XX, um grande avanço na utilização da oralidade, pois, diversas tendências teóricas direcionaram os historiadores a um grande desafio, que é inserir a fonte oral no trabalho historiográfico.

E mesmo que muitos procurem ignorar os novos tempos, aumenta o número daqueles que cogitam, ou, efetivamente, utilizam as fontes orais, atendendo a uma demanda crescente por informações e análises sobre o tempo presente. (PENA, 2005, p. 11).

Cuidou-se então, para que fosse desenvolvida uma pesquisa que fundamentasse a análise dos dados coletados. Essa escolha aconteceu devido à necessidade de se trabalhar com o universo dos significados e das opiniões.

4.3. Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Antonio Rodrigues Tabosa (CAIC), situado na Rua Avenida Joca Claudino, S/N, bairro Bela Vista, cidade de Cajazeiras, onde funcionam três salas de AEE do município. O CAIC é um dos locais especializado que existe na cidade para acolher os alunos com deficiência na perspectiva da inclusão no ensino regular e sociabilização desses estudantes cajazeirenses.

4.4. População e amostra

O trabalho foi caracterizado também como um estudo de caso, pois serão baseados nos depoimentos de três profissionais de uma população de seis funcionários que trabalham nas salas Educacionais Especializadas (AEE) no CAIC. Além dessas, também vão participar da pesquisa a coordenadora pedagógica do AEE e a secretária de educação do município de Cajazeiras, juntamente com dois professores do ensino regular que acompanham algum aluno seguido pelos profissionais do AEE. Para selecionar a amostra serão utilizados critérios de tempo de serviço, pois entende-se que a experiência nesse caso será mais interessante e enriquecedora para o desenvolvimento desta pesquisa.

As salas de AEE pesquisadas na cidade receberam neste ano 70 alunos, mas eles não farão parte da amostra devido o enfoque do estudo ser direcionado aos profissionais do atendimento.

4.5. Instrumentos de coleta de dados

De acordo com Lakatos e Marconi (2010), deve haver um rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa, para evitar erros e defeitos que possam existir por conta de entrevistadores inexperientes ou de informantes tendenciosos.

Neste caso, o modo de análise escolhido para a ida a campo foi à entrevista aberta, de cunho qualitativo, posto que se adequa ao sentido irrestrito de coleta de informações sobre determinado tema. Não será utilizado questionário, pois o entrevistado pode ficar a vontade para falar acerca da função, principais dificuldades e desafios encontrados pela equipe que faz o atendimento nas salas de AEE.

As entrevistas aplicadas durante o estudo de campo serão do tipo abertas. Segundo Maria Cecília Minayo (2007), essas entrevistas têm origem em uma matriz, um roteiro de questões-guia, que dá cobertura ao interesse de pesquisa. O entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

Lakatos e Marconi (2010) preferem definir esse tipo de entrevista como “Padronizada” ou “Estruturada”, onde o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido. Segundo as autoras, as perguntas feitas aos indivíduos são predeterminadas, de acordo com um formulário elaborado e efetuado geralmente com pessoas selecionadas de acordo com um plano.

O motivo da padronização de perguntas é obter dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo assim, uma comparação de diferentes respostas, correspondentes as mesmas perguntas.

4.6. Coleta de dados

Procede-se com a coleta de dados somente após a aprovação desse trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa e encaminhamento de ofícios a Secretaria de Educação do Município de Cajazeiras e a Coordenação Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde foi efetivada a pesquisa, solicitando a autorização dos mesmos e apresentando os objetivos da presente proposta de pesquisa.

Depois dos trâmites supracitados, as entrevistas foram realizadas. Antes da coleta de dados, cumpre-se ainda um procedimento, que trata-se da autorização por escrita da amostra que participam das entrevistas, iniciadas no segundo semestre do ano em curso. Os formulários utilizados para coleta de dados constam em anexo.

4.7. Análise de dados

Uma vez manipulados os dados e estipulados os resultados, o passo seguinte foi a análise e interpretação dos mesmos. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, e consegue respostas as suas indagações, na busca de estabelecer relações necessárias entre os

dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou negadas, mediante a análise.

Neste trabalho foi feita uma coleta de dados, por intermédio da análise das entrevistas. O objetivo é transformar esses dados em pesquisa qualitativa. Pretende-se, com isso, perceber a realidade dos atendimentos nas salas Educacionais Especializadas (AEE), partindo dos depoimentos dos entrevistados e das visitas realizadas nas salas de aula do CAIC, para que seja discutida nesse estudo de inclusão e sociabilização dos estudantes com deficiência de Cajazeiras.

A pesquisa visa fornecer ao pesquisador e a sociedade, um maior conhecimento sobre o tema ou problema da pesquisa intitulada. Por isso, é apropriado aos primeiros capítulos do trabalho quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão do tema, por parte do pesquisador e do leitor. Além disso, essa pesquisa contribuirá com métodos que trazem: levantamentos de dados em fontes secundárias, estudo de casos selecionados e observação informal.

O material bibliográfico recolhido nos primeiros capítulos também será analisado, sendo considerado um juízo de valor sobre determinado material científico. A finalidade dessa análise é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi documentado sobre o assunto estudado. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi escrito sobre o assunto, mas propicia a análise de um tema sob novo enfoque, chegando a novas conclusões.

4.8. Posicionamento ético do pesquisador

A pesquisa com seres humanos é aquela que de forma individual ou coletivamente, envolva o ser humano de forma direta ou indiretamente em sua totalidade ou em partes, incluindo o manejo de informações ou materiais (BRASIL, 2000). Este Estudo irá ser norteado pelos aspectos éticos que envolvam pesquisa com seres humanos, preconizados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, de acordo com a resolução nº196 de 10 de outubro de 1996 e com o código de ética dos profissionais de Enfermagem. Visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao estado.

Koche (2011) diz que, o leigo influenciado principalmente pelos meios de comunicação de massa, acaba vendo a ciência como uma fonte de milagres que resolve todos

os problemas da humanidade. Entretanto, é necessário entender que a ciência muitas vezes é utilizada para satisfazer as necessidades humanas e estabelecer um controle sobre a natureza. No caso desta pesquisa, percebe-se que o estudo relacionado a seres humanos requer ainda mais, cuidado e ética para com as análises e resultados finais.

O presente pretende analisar e manejar de forma correta as informações e não impor decisões ou tomar conta das ações dos homens. Koche (2011) diz ainda que, a compreensão cientificista muitas vezes é reducionista e limitada.

5. Perfil dos entrevistados

Neste capítulo serão discutidos os meios utilizados para a realização da pesquisa, enfatizando os sujeitos envolvidos, cenário e procedimentos para a coleta e análise dos dados. Abordaremos os caminhos percorridos no intuito de averiguar o processo da inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede municipal de ensino na cidade de Cajazeiras-PB, a partir da perspectiva da Coordenação de profissionais que atuam na sala do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois permite um aprofundamento em todos os aspectos da vida social, não podendo ser representadas através de números, além de ser composta por uma amostra pequena. Sendo assim, ouvimos três sujeitos, todos do sexo feminino, envolvidos no processo educacional que visa incluir os alunos deficientes no âmbito escolar. Uma delas trabalha em uma sala de AEE, outra no ensino regular, onde estuda alunos deficientes, ambas com vínculo empregatício efetivo, e uma terceira participante que exerce cargo de confiança atuando na Coordenação do Atendimento Educacional Especializado, junto a Secretaria de Educação do Município.

A tabela a seguir trás o perfil profissional dos entrevistados para o embasamento da pesquisa, considerando a formação, o tempo de serviço na educação, a experiência com alunos especiais e a formação específica em Educação Inclusiva.

Atuação	Formação	Tempo de experiência no magistério	Experiência com aluno incluído	Formação específica em Educação Especial
Profissional da Sala de AEE	Superior em Pedagogia	14 anos	Exclusiva do AEE	Sim
Professor da	Superior em	20 anos	Apenas 01	Não

Sala Regular	Pedagogia		aluna	
Coordenação do AEE	Superior em Pedagogia	03 anos e meio	Não possui	Não

Com a proposta de atingir as finalidades traçadas para essa pesquisa, consideramos a metodologia escolhida um desafio, uma vez que preferimos desenvolver um estudo com os profissionais de educação diretamente ligados as políticas públicas de inclusão no município e não sobre eles, por entendermos que a atuação dos professores no processo de investigação não deve ser apenas o de mensageiros de informações, mas de agentes que refletem sobre sua prática, dificuldades recorrentes do seu trabalho e sobretudo dispostos a contribuir para interpretação da educação. Seguindo esse enfoque, pretendemos estabelecer com os profissionais escutados na pesquisa, uma relação de troca de informações e conhecimento, na tentativa de responder a inquietação que objetivamos quando abordamos o tema em discussão.

(...) não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, apud, BÜRKLE, 2010, p. 60)

5.1. Papel do atendimento educacional especializado frente à inclusão escolar

O primeiro questionamento levantado quando essa pesquisa foi a campo relacionou-se à função essencial do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes deficientes do município de Cajazeiras. Embora o Ministério da Educação e Cultura - MEC (2010) reconheça ser muito frequente às escolas adotarem medidas excludentes e paliativas, que impedem um salto qualitativo na inclusão escolar, pois se apropriam de “receitas prontas”, alheias a realidade das instituições educacionais. Práticas estas que individualiza o ensino para pessoas com deficiência, adaptando currículos usando terminalidade específica, métodos especiais, avaliações diferenciadas, categorização e diferenciação dos alunos, formação de turmas buscando homogeneizar os estudantes.

Bondía (2002) assegura que as mudanças necessárias à inclusão não ocorrem por meras escolhas de práticas diferentes para ensinar, mas dependem das experiências dos professores, do que eles se propuserem a viver na educação inclusiva. A experiência não no

sentido de dedicação ao ensino, mas ao saber acumulado pela repetição de uma mesma atividade utilitária, o saber da experiência que é subjetivo e pessoal.

De acordo com a profissional do AEE em Cajazeiras, o objetivo do Atendimento Educacional Especializado é:

Complementar e suplementar a formação do aluno, suprir as necessidades de acesso ao conhecimento. O aluno que participa do AEE melhora em todos os aspectos; social, cognitivo, motor e etc.

Essa afirmação está de acordo com a definição proposta pelo MEC, na coleção 2010, o qual afirma que o atendimento proporciona ao aluno deficiente autonomia dentro e fora da escola, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. A professora do ensino regular ratifica as declarações da profissional do AEE demonstrando conhecimento acerca da função do atendimento especializado, quando declara que este tem função de “complementar as atividades do ensino regular”.

Entretanto, ao ser indagada sobre essa questão, a coordenadora do atendimento não deixa claro em sua fala a função deste e declara que o aluno deficiente frequenta o AEE para possibilitar a aprendizagem na escola regular juntamente com os estudantes tidos como “normais”.

O atendimento hoje é muito importante porque trás a esses alunos a capacidade de estarem nas escolas, tanto regular quanto no atendimento. O AEE atende a parte além da pedagógica, a multidisciplinar, a neurológica, a psicológica, a fisioterapêutica... É importante porque o aluno está ali aprendendo com os outros, também fazendo o seu trabalho e ajudando a família porque um tratamento psicológico é muito caro. Realmente é para que o aluno seja valorizado no ambiente escolar.

No entanto, observa-se na afirmação da coordenadora que a mesma definiu o AEE como um ambiente que deve ser utilizado pelos estudantes deficientes como forma de ingresso na escola regular, priorizando o atendimento clínico, pois proporciona ao aluno acesso aos serviços de saúde, que se fossem particulares seriam de alto custo para família.

Nesta perspectiva Paniagua (2007) destaca que a família terá que decidir sobre os diversos tratamentos médicos, entre outros especialistas dos quais decorrerão dedicação e a

coordenação da agenda da criança com deficiência, pois tem que estar atenta as revisões médicas, idas constantes aos serviços de reabilitação, atenção as orientações psicopedagógicas, acompanhamento escolar, além da busca por melhores serviços públicos. Paniagua (2007, p. 331) salienta que “por melhores serviços públicos que existam, as famílias sempre têm gastos extraordinários nos campos médicos, ortopédicos, educativo e reabilitador”.

No âmbito escolar, Paniagua (2007, p. 331) destaca que “As vivências dos pais e a relação da família com a escola variam significativamente em função da idade e da etapa educacional em que se encontra o filho”.

Para Mantoan (2010, p. 13) o movimento de inclusão não tem por finalidade identificar e legitimar as diferenças, defendendo-as a partir de códigos e hierarquizações, que segrega e cria grupos marcados pela identidade. A inclusão se apóia na ideia de igualdade, porque somos diferentes uns dos outros e a “diferença se diferencia infinitamente”.

A escola inclusiva na perspectiva da autora assegura a igualdade entre alunos diferentes, garantindo-lhes o direito a diferença na igualdade de direito à educação. Para Mantoan (2010), são os movimentos existentes em favor da exclusão que defendem as “normatização/integração” ou a “inclusão parcial” reduzem as diferenças às identidades, onde seriam mantidas as escolas especiais que agrupava os alunos por características que os igualavam.

Segundo Mantoan (2010, p. 14), a função do AEE é transformar o ensino especial e comum de acordo com a exigência da inclusão, que acolhe as diferenças sem apelar para as generalizações que as “essencializam e reduzem em fórmulas prontas de atendimento especializado”

[...] O fato de a Política ter definido seu público específico não contradiz esta abordagem das diferenças; o AEE planeja e executa suas intervenções dentro de quadros identitários móveis individualizados, suscetíveis a influências do meio, que não estão restritos a características previamente descritas, diagnósticos e prognósticos implacáveis. (Mantoan, 2010, p. 14)

Marchesi (2004) trás uma discussão acerca da igualdade de oportunidades, inclusive na escola, que deve ser o lugar para acolher a todos indistintamente, além de ser um ambiente de oportunidades para os estudantes. Segundo ele, a escola é um lugar de crescimento e desenvolvimento do homem em todas as esferas da sociedade, e sendo assim, é papel da

escola criar espaços para oportunidades, possibilidades e crescimentos, mas sem comparações ou peso de medidas, ou seja, para todos.

Segundo o autor, as escolas regulares têm que encarar a tarefa de ensinar para todos de forma inclusiva e não segregadora. A escola precisa se avaliar, se superar e acolher o seu alunado. A sociedade cobra, a demanda existe e as leis asseguram direitos iguais aos estudantes, inclusive a grande diversidade humana.

Para Marchesi (2004), o desafio é educar com carinho, dedicar atenção e aplicar as ciências com características particulares a cada educando, pois ninguém é muito normal de perto e verdadeiramente as diferenças nos tornam únicos.

Carvalho (2004) faz uma reflexão acerca do conceito de ensino especializado como modalidade de educação, pois, dessa forma se apresenta equivocadamente como um modo diferente de ser, alimentado duplicidade de ensino, regular e especial, onde gera um atendimento fragmentado. Nessa perspectiva, a autora propõe entender a educação especializada como nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), que define como um processo constituído por propostas pedagógicas que assegurem os recursos e serviços educacionais especiais, organizados na instituição escolar para apoiar e complementar os serviços educacionais regulares.

Do mesmo modo que culpabilizar o aluno pelo insucesso é perverso e injusto, não admitir que há fatores intrínsecos a ele e que podem gerar exclusão, é negar-lhe o direito à diferença. Tal atitude pode ser interpretada como forma sutil de rejeição, correndo-se o risco de não serem tomadas as devidas providências para a remoção das barreiras que enfrentam para aprender e participar. (CARVALHO, 2004, p. 69)

Observa-se, portanto, que os fatores originários do modelo social vigente, das políticas públicas adotadas para inclusão, das práticas pedagógicas, não significa desconhecer as particularidades e características diferenciadas que definem o público alvo da educação inclusiva.

5.2. Profissionais envolvidos no movimento de inclusão e suas atribuições

A LDB (1996) reforça o objetivo primeiro do ensino fundamental, que é antes de tudo oferecer formação básica a todos os cidadãos, baseado nos princípios de uma sociedade inclusiva. O papel dessa formação é ofertar condições de aprendizagem que levem aos estudantes ao exercício da leitura, da escrita, do cálculo e da compreensão do ambiente natural, político, social e dos valores da sociedade.

A educação especializada é realizada pelo professor com formação inicial ou continuada em Educação Especial para realizar o AEE, além de contar com a contribuição de psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e assistentes sociais, que formam a área clínica ou de uma equipe multidisciplinar de profissionais, no intuito de atender as necessidades dos alunos.

Nesse entendimento, o papel do professor numa escola inclusiva é o de facilitador na busca do conhecimento por parte do estudante. O educador é o responsável na organização de situações que possibilitem a aprendizagem adequada às diferentes condições e competências, oportunizando o desenvolvimento de todos os alunos.

Ao analisar o discurso das entrevistadas, observa-se uma concordância em ressaltar a importância dos profissionais na área de saúde que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE, como: fonoaudiólogo; psicólogo; assistente social; fisioterapeuta e o professor especializado. Entende-se que o acesso a esses profissionais, por parte dos familiares dos deficientes, não seria possível, devido às condições econômicas desfavoráveis dessas famílias. No entanto, as entrevistadas deixam transparecer a não valorização da classe docente ao deixar de enfatizar a relevância do processo educacional das pessoas com deficiência, já que se trata de pedagogas e que estão atuando na área da educação, como fica expresso na seguinte fala:

Os alunos têm acompanhamento de psicólogo, fisioterapia e fonoaudiólogo. Esses acompanhamentos são fundamentais para o bom desempenho dos alunos. (Professora do ensino regular).

Vale salientar que o foco do atendimento especializado é de cunho educacional, o atendimento clínico faz a interface no processo de reabilitação do educando, totalizando o conjunto de atividades pedagógicas desenvolvidas para a aprendizagem do aluno com deficiência e de sua socialização.

Sendo assim, deve-se ter bem claro que o saber do professor de Educação Especial traz consigo os conhecimentos específicos de sua área pedagógica, daí a importância do auxílio dos conhecimentos de outras áreas, como terapêutica, psicologia, entre outras. Há diferenças também, entre o ensinamento do professor da sala de aula comum, do clínico e do especializado. Essas três modalidades não se misturam, mas se complementam para proporcionar ao aluno deficiente a sua reabilitação, socialização e aprendizado.

O profissional do AEE tem a finalidade de auxiliar o estudante com deficiência para desenvolver o máximo possível, a autonomia deste, tanto na vida escolar como fora dela. Afinal o trabalho desenvolvido por uma equipe interdisciplinar deve trazer mais benefícios para a reabilitação da pessoa com deficiência, no intuito de potencializar o que essa população tem de melhor.

Segundo Oliveira e Leite (2011, p.198) em uma pesquisa realizada em uma sala de recursos, afirma que:

No contexto de inclusão educacional, a sala de recursos ganha papel fundamental na viabilização do acesso da parcela de alunos com NEEs ao currículo comum. De acordo com as recomendações legais, no caso, as Resoluções SE No. 8 (2006) e SE No. 11 (2008), a sala de recursos compõe um dos suportes existentes na Educação Especial e oferece serviço de natureza pedagógica, a fim de complementar ou suplementar o atendimento educacional fornecido na sala comum.

No entanto, após análise dos dados da pesquisa realizada por Oliveira e Leite (2011, p.201), as autoras observaram que:

De uma maneira geral, os resultados indicam que há uma nítida descaracterização da sala de recursos como um suporte do ensino inclusivo com *locus* na Educação Especial e cuja função é garantir o atendimento complementar ou suplementar aos alunos que dela necessitam para acessar o currículo comum.

A preocupação das autoras com o AEE se refere ao fato de que espaço não deve se restringir apenas ao reforço escolar aos alunos com deficiência, como fazem muitos professores, pois o objetivo do atendimento realizado nas salas especializadas não adentra as

competências do ensino comum, que prima pela escolarização do estudante independente de qualquer deficiência.

Conforme Oliveira e Leite (2011, p.201), em se tratando do reforço escolar, observa-se que,

Esse fato mostra uma tendência, neste serviço, a realizar um tipo de trabalho desvinculado do que propõe a Resolução SE No. 8 (2006), uma vez que a atuação pedagógica se restringe à alfabetização, se aproximando muito mais da ideia de reforço escolar, do que de uma proposta de ensino direcionada ao alcance de objetivos curriculares gerais.

Compete também aos professores da escola comum a avaliação escolar desses e dos demais estudantes, além de acompanhar o progresso do aluno deficiente que participa do atendimento especializado. Esse atendimento é um direito constitucional garantido, devendo complementar a educação escolar em todos os níveis de ensino e ofertado nas escolas regulares, com objetivos e procedimentos educacionais que atendam as especificidades dos alunos com deficiência.

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento. (NOTA TÉCNICA, Secretaria de Educação Especial. 2010).

Portanto, cabe a família e ao próprio aluno a decisão de participar do AEE. É a necessidade do estudante que vai deliberar a iniciativa de participar do atendimento especializado, obedecendo a suas especificidades a serem acompanhadas pelos profissionais de educação, não havendo, pois, a obrigatoriedade de matrícula no AEE, porém, a família deve ter ciência que o atendimento vai possibilitar ao aluno um leque de oportunidades não acessíveis a ele na sala de aula regular, sendo a finalidade da instituição a escolarização do estudante.

Logo, o Atendimento Educacional Especializado é garantido pela Constituição Federal (1988), em seu art. 208, inciso III, para todos os alunos com deficiência, porém, não é obrigatório ao mesmo. A matrícula ou permanência no AEE é facultada ao aluno, ou seja, ele

não é obrigado a frequentar a sala de recursos multifuncionais, como ocorre no ensino regular, sendo as famílias obrigadas a matricular seus filhos em idade escolar, sob pena de sanções determinadas em lei.

Essa não “obrigatoriedade” da participação do aluno com deficiência no atendimento é apontado como fator negativo pela profissional do AEE, porque abre margem para evasão, “além da falta de assiduidade, pois, os estudantes, mesmo sabendo da importância do serviço, sabem que não são obrigados a frequentarem, então deixa a desejar nesse aspecto”.

No entanto, ao se perguntar se a professora da sala comum percebe algum aspecto negativo no AEE, a mesma não apontou nenhum ponto negativo, porém declarou que encontra muita dificuldade em sua prática docente com alunos deficientes por não ter formação adequada e tenta solucionar o “problema” dispensando uma atenção maior a essa população. Já a coordenadora do AEE, em contra posição, afirma que não há envolvimento por parte do professor da sala regular com o atendimento.

As afirmações da professora e da coordenadora revelam a inexistência de um ponto crucial à inclusão do estudante, que é a interação entre professor da sala regular e o profissional do AEE, pois um não pode trabalhar alheio a realidade do outro, pelo fato de haver necessidade de diálogo permanente entre esses agentes do saber, uma vez que o aluno é atendido no AEE em suas especificidades para que haja a efetiva aprendizagem na sala regular de ensino.

Sem essa convivência ao menos rotineira entre o regular e o especial, o aluno não será beneficiado de forma satisfatória pelo atendimento, pois, o profissional do AEE não vai ter conhecimento do progresso educacional do estudante ou das suas dificuldades para que haja mudança de “estratégias”, onde o discente possa assumir sua postura de aprendiz no ensino regular.

A profissional da sala também “denuncia” em sua fala a falta de comunicação entre educação especializada e comum quando perguntada acerca da aprendizagem dos alunos que participam do AEE ela diz: “Concernente à aprendizagem quem deve informar é o professor da sala comum”. Nas entrelinhas a professora deixou muito claro que não há nenhuma comunicação entre eles, ou seja, é como se cada professor fizesse sua parte e deixasse a cargo do aluno a responsabilidade de aproveitar ou saber como utilizar os dois “ensinamentos”, além do mais não há continuidade nem sintonia entre os saberes.

Levando em consideração essas discussões sobre o trabalho integrado entre os profissionais da AEE e da sala comum de ensino, é importante ter como referência as atribuições

do professor do AEE divulgado pela Secretaria de Educação Especial no ano de 2010 como recomendação:

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;
2. 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;
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;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a 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;
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;
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.

Mantoan (2010) reforça a importância do AEE, afirmando ser um vetor de transformação do ensino especial e comum exigida pela inclusão, porque aborda as diferenças sem generalizações que as reduzem a fórmulas prontas e acabadas de ensino. O professor do AEE deve atuar sobre as peculiaridades de certos alunos, promovendo meios, linguagens e conhecimentos que os apóiam no acesso e participação do ensino comum. O trabalho desse profissional deve ir além do ensino de técnicas, códigos e manuseio de equipamentos, que dão suporte a escolarização dos alunos nas turmas comuns visando à aprendizagem de conteúdos no ensino regular, mas é ante de tudo, um professor com perspectivas inclusivas, permitindo a ele integrar sua especialidade ao ensino comum, sem descaracterizá-la.

O atendimento especializado não é uma “fórmula mágica” a ser aplicada para os alunos em suas diversidades, mas torna-se desafio diário para o profissional do AEE, que deve encontrar saídas para os diversos casos que chegam para esse profissional. É importante que estes estejam atentos a evolução dessa população no intuito de descobrir o que pode acrescentar ao seu plano inicial de ação tendo presente o progresso desses alunos com deficiência. Daí a importância de se manter atualizado e aberto a novas possibilidades. Logo, todas as atribuições desse profissional envolvem muita dedicação e um nível de responsabilidade que precisa ser desenvolvido na prática, mas sempre com uma boa sustentação teórica e coerente com os princípios da inclusão (MANTOAN, 2010).

Desta forma, Dutra (2010), revela que o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre educação especial e o ensino comum, sendo esta a função primordial do AEE, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para promoção efetiva do direito de todos à educação.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) regulamenta e reforça a interação entre escola comum e atendimento especializado, quando propõe uma mudança de rumos, implicando em articulação de propósitos entre ambos, ao contrário do que ocorre quando a escola comum e a especial constituem as escolas dos diferentes, dividindo os alunos em normais e especiais e estabelecendo uma quebra entre esses grupos, isolando-se em ambientes educacionais excludentes. O que se objetiva é constituir a escola das diferenças, onde a comum e a educação especial estão próximas, porque na perspectiva inclusiva, os alunos estão juntos em uma mesma sala de aula e há integração entre os saberes, sem descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de encontro de competências respeitando os limites de atuação que as diferem.

Outro aspecto relevante é a falta de formação especializada, apontado pela professora do ensino regular, onde há uma aluna deficiente auditiva e a mesma parece não saber o que fazer com a educanda, já que não recebeu nenhum “treinamento” para acolher essa população. A professora confessou dar mais atenção a estudante deficiente do que aos demais alunos, porém, a atitude da educadora não se apresenta como solução para o caso, porque a aluna precisa ser escolarizada e não ter uma acompanhante que em nada vai contribuir para sua aprendizagem. Esta situação sugere outras hipóteses: a estudante pode sentir-se isolada do grupo, excluída ou incapaz de aprender.

Levando-se em conta que a professora nada sabe acerca do atendimento especializado prestado à aluna, pois como já foi citado não há comunicação entre os saberes, o mais

provável é que a educadora passe a ignorar a presença da estudante deficiente em sua sala, muitas vezes não por discriminação, mas por falta de formação, de não saber lidar com essa realidade cada vez mais recorrente nas salas regulares de ensino no Brasil.

A profissional do AEE reconhece a falta de formação continuada para os professores do ensino regular e demonstra muita insatisfação ao opinar sobre a questão. Segundo ela, esse aspecto deve ser melhorado, porque os professores têm que aprender a “lidar com o aluno deficiente de forma a desenvolver sua aprendizagem junto aos demais”. Já a coordenadora, assegura que existe a formação promovida pelo poder público municipal, mas reconhece que é insuficiente, pois não está ao alcance de todos os envolvidos no processo de inclusão. Ela aponta resistência por parte dos educadores na participação dos cursos e prevê a realização de mais formação aos professores para o ano 2012.

As entrevistadas demonstram sentimento de descontentamento em relação à formação dos professores, que segundo elas, não é satisfatória, quando o MEC orienta que esta seja de forma continuada e integre o Projeto Político Pedagógico da escola. Além da formação permanente dos professores, o PPP deve se preocupar com a aprendizagem dos demais profissionais que atuam na escola, bem como dos pais e da comunidade onde a instituição educacional está inserida.

Segundo as Diretrizes Curriculares do MEC (2010), essa formação deve romper com o modelo tradicional de ensino, o qual dá ênfase aos conteúdos, pautado em um tipo de currículo escolar, traça um perfil de aluno que se deseja formar, ou seja, o estudante “modelo”. Começa, pois, a surgir metodologias para “quebrar” essa organização e determinismo, considerando as diferenças entre os estudantes e apresentando uma nova perspectiva de organização curricular. O Ministério orienta ainda, que a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização seja baseada em Estudo de Casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), entre outros.

Nesse contexto, surge as metodologias ativas de aprendizagens, que exigem uma mudança de atitude do professor, refere-se à flexibilidade diante das questões que venham a surgir e dos conhecimentos que serão construídos na duração dos trabalhos. Este processo vai permitir aos professores e alunos aprenderem a explicar as relações estabelecidas a partir de informações obtidas sobre determinado assunto, demonstrando respeito às diferentes formas e procedimentos de organização do conhecimento.

Essas propostas colocam o aprendiz como protagonista do processo de ensino de aprendizagem e agrega valor educativo aos conteúdos da formação. Os conteúdos não se tornam à finalidade, mas os meios de ensino. As metodologias ativas de aprendizagem têm como característica o fato de se desenvolverem em pequenos grupos e de apresentarem problemas contextualizados. Trata-se de um processo ativo, corporativo, integrado e interdisciplinar. Estimula o aprendiz a desenvolver os trabalhos em equipe, ouvir outras opiniões, a considerar o contexto ao elaborar as propostas das soluções, tornando-o consciente do que ele sabe e do que precisa aprender. (MEC, 2010).

Esse novo “modelo” de formação foi elaborado a partir da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problema, que tem como principal objetivo a aprendizagem colaborativa, o trabalho em equipe, levando em conta a realidade do estudante e aproximando o saber do cotidiano do aprendiz. Freire (1996) diz que para promover uma boa formação é preciso que o professor respeite seus alunos, seja humilde e tolerante, pois ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Mudar evoca ser esperançoso, ter convicção que produzir conhecimento com seus alunos é resistir aos obstáculos do cotidiano e vencer os desafios da educação. Destaca também a importância de escutar criticamente, porque somente quem desenvolve esta prática é capaz de aprender a falar com os alunos.

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em sua fala com ele (FREIRE, 1996, p.113).

Díez (2010) reconhece o importante papel do professor vistas a educação inclusiva, onde chega a afirmar que sem o compromisso dele é impossível pensar nessa transformação necessária nas escolas e nas mentalidades sociais. O professor deve ser o fio condutor em sua prática profissional, sendo necessário planejar para todos, incrementando as oportunidades de participação, apoio à diversidade, não responsável somente pelo profissional do AEE, devendo ser o local de trabalho o ambiente privilegiado para a formação, na busca de melhorias às práticas educativas.

5.3. Resistências a presença dos alunos deficientes nas salas de aulas regulares

A Coordenadora do Atendimento Educacional Especializado revelou um dado interessante, a mesma afirmou que a maior demanda de estudantes deficientes matriculados na rede municipal de ensino possui deficiência auditiva, que em sua maioria é acompanhada por especialistas, presumindo, portanto, intérpretes. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) 2.147.366 afirmaram ter deficiência auditiva. Portanto, corroborando com a observação da coordenadora.

No entanto, nas salas que não há a presença de um intérprete existe ainda muita resistência por parte dos professores das salas comuns. A funcionária pública relata que, infelizmente os alunos deficientes da cidade de Cajazeiras sofrem discriminação por parte dos educadores e da própria família. Ela revela também, que essa rejeição ocorre somente por parte dos adultos, pois percebe que a relação entre os estudantes ditos normais e os deficientes é amigável, ou seja, não há rejeição, sendo possível observar certa solidariedade entre os “pequenos”, quando se propõe a conduzir os colegas deficientes para algum local físico que seja inacessível aos mesmos.

Os alunos ditos normais não têm preconceitos não. Eles aceitam os especiais nas salas muito bem, acolhem, ajudam, brincam. Não temos problemas com as crianças não. A discriminação parte da família, da questão adulta. [...] Existem professores, diretores e coordenadores que questionam o que os alunos deficientes estão fazendo lá, que deveriam ficar em casa, infelizmente é uma barreira que a gente vem tentando abrir.

Quando a educadora cita a questão adulta infere-se aos professores, pois em seguida ela reforça sua afirmação declarando ainda haver discriminação por parte de outros agentes educacionais, como: diretores e coordenadores escolares. Essa fala da coordenadora vem denunciar à mentalidade daqueles que seriam os agentes da educação inclusiva, no sentido de facilitar o acesso a educação as pessoas deficientes. Diante de tal realidade poderíamos indagar como ocorre a promoção da inclusão escolar na cidade se aqueles que deveriam estar abertos a diversidade se mostram extremamente resistentes? Pior, são preconceituosos, segundo declaração da entrevistada e parece não ter nenhum interesse em conhecer essa

diversidade ou oportunizar aos estudantes o direito à educação, se nega a sua prática, que é antes de tudo, acolher os estudantes indiscriminadamente.

Sem pretender justificar a atitude dos profissionais que não querem “aceitar” alunos deficientes nas suas salas de aulas, Carvalho (2004), aponta a falta de formação dos professores como “barreira” vistas à inclusão escolar, pois estes não sabem o que fazer quando encontram alunos deficientes em suas salas de aulas. A família é também citada na obra da autora como “culpada” pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, uma vez que ficam distantes e acreditam que a educação dos filhos é de responsabilidade da escola. Entretanto reconhece que não há um envolvimento da comunidade, muitas vezes por falta de articulação da própria escola.

Saber identificar no aluno a origem da dificuldade de aprendizagem manifestada na escola pode ser o primeiro passo para os professores iniciarem seus trabalhos com o estudante deficiente, sem relevar, a visível falta de formação aos professores para o trabalho na diversidade. A mudança de atitudes frente à diferença, além da necessidade de se repensar a prática docente nas escolas é uma barreira de difícil remoção, porém, essencial para a concretização da educação inclusiva.

A coordenadora reforça a discriminação por parte do professor da sala regular quando perguntada se as escolas estavam preparadas para receber os alunos deficientes.

Estão. As escolas têm mobiliário, a parte pedagógica, os professores são especialistas do AEE. Infelizmente não podemos dizer o mesmo do professor da sala comum, porque isso aí é uma questão lenta e depende de cada um. Precisamos colocar formações e sensibilizar ainda o professor do ensino normal, mesmo sabendo das resistências de alguns.

A afirmação da coordenadora converge com a opinião de Carvalho (2004), quando explica que essa mudança de mentalidade e a abertura a diversidade demanda tempo, porque ela ocorre de dentro para fora. A autora aponta também uma barreira criada pelo próprio sistema educacional, que é a necessidade dos professores trabalhar em mais de uma escola devido aos baixos salários, além das condições de trabalho não serem muito favoráveis, gerando assim cansaço e desânimo no educador.

Favero (2010) defende um sistema educacional inclusivo, no sentido de proibir as práticas discriminatórias, garantindo assim, igualdade de oportunidades e define como ação discriminatória todas aquelas que frustrem, negando ou restringindo o acesso a um direito.

Práticas essas que estão veladas e são muitas vezes toleradas pela sociedade que se apresenta insensível aos direitos dos alunos com deficiência à inclusão. Um exemplo de tais práticas é a alegação de escolas comuns não estarem preparadas para acolher o aluno deficiente, não porque foram pegas de surpresa pela chegada de algum aluno deficiente para fazer sua matrícula, mas porque ela não quer está preparada para receber essa população.

Negar o ingresso do aluno na escola é uma forma aberta de discriminação, não devendo ser aceita sob nenhuma hipótese. Infelizmente isso ocorre declaradamente em nossa sociedade e ainda é aceita como explicação plausível, pois se uma escola não está preparada para receber o aluno não deve aceitar sua matrícula ou mantê-la na instituição de ensino.

[...] Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. [...] Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 1996, P. 97)

A resposta a diversidade envolve um processo de mudança estrutural e de concepções englobando todos os organismos das escolas, implicando também em questionar práticas educativas tradicionais e introduzindo nelas transformações substanciais. Essas mudanças, segundo Blanco (2004) podem causar temores e insegurança aos professores, que podem ser evitadas se a tomada de decisões for compartilhada, ou seja, o projeto da diversidade deve ser da escola e não de alguns professores isolados. “O trabalho do professor competente é ajudar todos os alunos a construir aprendizagens significativas” (BLANCO, 2004, p. 294)

Analisando a questão da discriminação aos alunos deficientes por parte dos professores da sala regular, Barbosa (2006) aponta que muitos deles declaram tratá-los como normais e mostra dois aspectos importantes: o primeiro é a situação em que o educador pode está negando as condições desse aluno com necessidades educacionais especiais, pois resiste à ideia desse público apresentar dificuldade de aprendizagem e algumas diferenças, seria negar sua condição e fugir a realidade do aprendiz. O segundo aspecto é essa “normalidade” só poder ser entendida a partir da convivência com os outros alunos, pois eles vão fazer perceber como as pessoas com algumas limitações podem conviver naturalmente na escola e fora dela.

Aos professores creem estar no rumo certo da inclusão escolar somente porque dispensam mais atenção e cuidado com os estudantes deficientes do que aos demais

matriculados na escola regular, Barbosa (2006) disserta que todos os estudantes precisam do carinho dos educadores, porém, aqueles que apresentam necessidades educacionais carecem de recursos que lhes favoreça a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Na concepção de Barbosa (2006, p. 127), acreditar que esta população precisa apenas de atenção, carinho e paciência pode evocar a ideia “de pessoa deficiente que ainda se encontra arraigada no imaginário social, de que o deficiente é um coitado, um incapaz”. Essa percepção não pode ser mais cultuada pelas sociedades, pois durante muitos séculos os deficientes ficaram à margem da educação, excluídos das relações sociais e camuflados pelas próprias famílias. Os alunos deficientes precisam de atenção e cuidados, no sentido de direcioná-los para lutar pelos seus direitos de cidadãos comuns, de exercer sua condição de criança, de adolescente, de adulto, mesmo inserido numa sociedade preconceituosa que negou e ainda nega o pleno exercício de seus direitos, até os mais simples, como por exemplo, a educação. Pensando no desenvolvimento em todos os aspectos do ser humano, foram iniciados nos países europeus os primeiros movimentos em favor de levar as pessoas com deficiência as escolas, sendo este se espalhado por todo o mundo até que se chegasse as políticas públicas que conhecemos na nossa atualidade.

Falar de inclusão escolar nos remete a idéia de ampla interação e troca de saberes entre sala comum e o Atendimento Educacional Especializado, cada conhecimento com suas especificidades e objetivos, mas se complementando quando estamos pensando e buscando a efetiva inclusão do estudante deficiente no sistema de ensino regular. Esses saberes são distintos, suas “metas” não podem ser confundidas, mas eles se aproximam no sentido de proporcionar a aprendizagem aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Seguindo esse raciocínio, a nossa entrevistada, a professora da sala regular confessou que o entendimento entre esses conhecimentos ocorre no planejamento da escola e no cotidiano quando ela julga necessário. Ela respondeu ao seguinte questionamento. Na sua opinião, há articulação ente o profissional da sala de AEE e os professores do ensino regular? Como se realiza?

Sim. Nos planejamentos da escola. Nós temos o planejamento e o dia-a-dia sempre que necessário estamos dialogando.

Negando as afirmações da professora, a profissional do AEE conta a respeito dessa relação existente entre ambas, onde alega necessitar trabalhada e deixa a entender que alguns docentes não estão abertos a esse diálogo e se define como ponto fundamental para alcançar o trajeto almejado no processo de inclusão, sendo aprendizagem e escolarização do aluno deficiente o que os define.

Este aspecto precisa melhorar, alguns docentes se sentem “invadidos” e não veem com bons olhos essa articulação. Concernente a aprendizagem quem deve informar é a professora da sala comum. É bom deixar claro que a articulação do professor do AEE é diferente do ensino regular. Cada um tem seus objetivos. No entanto precisam interagir para avaliar se os recursos estão funcionando a contento.

A coordenadora do AEE por sua vez ratifica a fala da profissional do atendimento e lamenta a falta de interação entre os saberes.

Infelizmente isso ainda não acontece, e acontece quando aquele professor da sala regular se dispõe a está em contato com o profissional do AEE, porque isso tem que ser uma troca. Isso infelizmente é muito difícil de trabalhar porque alguns professores não aceitam, existe ainda a discriminação não adianta dizer que não existe.

Analisando os discursos das duas últimas entrevistadas percebemos a falta de comunicação entre o professor da sala regular e do profissional do AEE, quando a proposta para realização da inclusão escolar é dependente do diálogo que deve haver entre esses conhecimentos, para desenvolver a autonomia exigida nos estudante com necessidades educacionais especiais e desempenhar seu papel social.

Falar de inclusão escolar quando não há interação entre os saberes constituintes é querer camuflar uma triste realidade, pois esses conhecimentos não podem se distanciar, uma vez que o processo de inclusão exige caminharem juntos, dialogarem, planejarem, mudarem de “estratégias”, mas se não tem essa dinâmica, não podemos afirmar a concreticidade da inclusão realizada.

Nesse sentido, o Decreto de Lei Nº 7.611/11 se preocupou em estipular que o atendimento especializado seja realizado preferencialmente na própria escola do aluno para

atender às necessidades específicas deste e possam ser discutidas no cotidiano com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando o estudante dos ambientes de formação comum a todos. Tal aproximação vai se constituindo à medida que as necessidades de alguns alunos provocam o encontro, a troca de experiência e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar desses alunos (MEC, 2010). Quando o AEE ocorre nessa direção, os pais ficam mais tranquilos porque seus filhos vivenciarão experiências de desenvolvimento e de escolarização sem ser necessário buscar esse atendimento fora escola.

Desta forma, Dutra e Santos (2010) concordam que o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, pressupondo a articulação entre educação especial e o ensino comum, sendo esta a função primordial do AEE, considerando a elaboração, a disponibilização e avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos da educação.

Para Díez (2010), o trabalho do profissional do atendimento e do professor da sala regular deve ser de colaboração, portanto nenhum sujeito isolado pode fazer uma escola promover a política da educação inclusiva. É necessário as escolas questionarem o que fazem e planejarem como construir uma cultura colaborativa, com o intuito de ambos trabalhem juntos no sentido de resolver as dificuldades e desenvolver mudanças, formando uma organização de aprendizagem utilizando o conhecimento e os recursos existentes na instituição educacional permitindo assim, a troca de saberes entre educandos e educadores.

Nesta perspectiva de colaboração deve existir um envolvimento por parte do professor da sala comum e do profissional do AEE para serem alcançados os objetivos específicos do ensino inclusivo. Pensando nessa política de compartilhamento, o MEC (2010) elaborou eixos privilegiados de articulação entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão, que são:

- A elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Político Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- O estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à educação Especial;
- A discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;

- O desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem.
- A formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

Os eixos citados acima visam esclarecer possíveis equívocos acerca da articulação entre esses conhecimentos, pois sabemos da dificuldade que há em envolver os profissionais das escolas em prol do movimento pelo respeito e acolhimento à diversidade. Existe ainda, a preocupação com o conceito de articulação, para que não haja a descaracterização de interlocução entre ensino comum e o atendimento especializado. Segundo a versão online do dicionário de português (2010), articulação significa expressão do pensamento, articulação das várias partes do texto.

Desconstruindo um pouco a ideia difundida por todos os autores já referidos nesta pesquisa, de que os alunos deficientes frequentam o AEE por apresentarem necessidades educacionais especializadas, Carvalho (2004), assegura essas dificuldades não estarem nos estudantes, mas “na disponibilidade, por todas as escolas, dentre outros, dos recursos humanos, tecnológicos, financeiros, indispensáveis para a remoção de barreiras para aprendizagem, extrínsecas a esses alunos!” Carvalho (2004, p. 117),

Para Carvalho (2004), mesmo que esses alunos não apresentem incapacidade intelectual, sensorial ou emocional grave, manifestariam dificuldades de aprendizagem transitórias, podendo gerar deficiências circunstanciais, que poderão se consolidar caso não recebam o atendimento educacional que necessitam.

Para tanto, a dificuldade de que trata a autora não está no aluno, mas na forma como a escolarização está chegando até ele, enfatizando que os recursos de toda ordem devem objetivar a remoção de barreiras que o ensino seja efetivado em sua plenitude, uma vez que o princípio educacional é a aprendizagem do aluno. Corroborando com a teoria de Carvalho (2004), o estudante pode passar de uma simples dificuldade em aprender para uma deficiência educacional, desde que os métodos utilizados pela comunidade escolar não sejam adequados para sua escolarização.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção deste trabalho de pesquisa, observou-se que existem vários motivos que podem ser causadores da exclusão dos alunos deficientes de ter acesso a uma educação de qualidade, considerando as especificidades de cada ser humano. Nesse universo, pode-se destacar a falta de informações e formação no acolhimento aos estudantes que apresentam qualquer tipo de deficiência. Essa dificuldade é evidenciada mais fortemente na rede regular de ensino, uma vez que o professor demonstra não saber como lidar com o aluno, situação muitas vezes frustrante para o educador.

Pesquisa realizada na escola Antonio Tabosa Rodrigues (CAIC), no município de Cajazeiras, Paraíba revelou um conjunto de dados não tão distantes dessa realidade mais ampla, muito embora tenha identificado o movimento de inclusão escolar de alunos com deficiência já existir na cidade, claro que com muitas dificuldades e com muitos desafios.

As barreiras percebidas na pesquisa se traduzem, principalmente, pela falta de capacitação dos profissionais, em especial dos professores da rede regular de ensino, que confessam não estarem preparados para acolher esse público, sobretudo pela ausência de preparação técnica de uma formação continuada mais eficaz.

Evidencia-se nesse trabalho a discriminação por parte dos profissionais da educação com os estudantes deficientes, muitas vezes por não saber lidar com o que eles definem de “nova realidade” ou pelo fato de acreditar na incapacidade de aprendizagem das pessoas deficientes ou ainda, por que escolarizar essa população exige um esforço maior do docente.

Discriminação essa, se estende também às famílias, pois, muitas vezes não aceitam as limitações de seus filhos, sejam elas físicas ou mentais, e se negam a oferecer aquilo que o aluno precisa para vencer suas barreiras e conviver socialmente com os ditos “normais”.

Muitas vezes os pais sentem certo desconforto ao assumir que seus filhos têm alguma deficiência, uma vez que essa população não é bem vista socialmente e além de ter de lidar com as limitações, sofrem preconceito e discriminação, em alguns casos provenientes de dentro da escola e dos profissionais de ensino.

Outro aspecto constatado nesse estudo é a falta de interação entre o profissional do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala regular, revelando essencial para a promoção da autonomia do aluno deficiente e a conseqüente aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como seu exercício de cidadania. Identificam-se falhas graves nesse entendimento, pois não existe diálogo entre ambos, impossibilitando o avanço escolar desse público.

Quanto às políticas públicas e preparação das escolas para receber os estudantes deficientes, que não se resume a rampas e corrimões, percebemos que na cidade Cajazeiras existe ainda a ausência desses aspectos, pois os profissionais e a comunidade escolar não estão prontos para acolher o aluno e facilitar a aprendizagem do mesmo. Visualizamos muitas “propagandas” acerca da inclusão escolar no município, porém, constatamos que pouco se investe no setor e a escolarização dessa população anda a passos lentos, devido à inadequação das instituições de ensino e capacitação dos docentes.

Acredita-se que para transformar essa realidade de dificuldades e de exclusão com as pessoas deficientes, é necessário proporcionar e incentivar a convivência com o outro, sem levar em conta suas diferenças, sejam elas físicas ou psíquicas, afinal todo ser humano é diferente um do outro, e isso nos torna únicos. Ressaltando a importância de desenvolver projetos, recursos, materiais acessíveis, corresponde pensar uma educação que atenda a todos indistintamente e não a um grupo específico. É pensar que garantir o direito a educação aos deficientes é proporcionar além de condições básicas de mobilidade, comunicação e participação social, a obtenção da independência e autonomia.

Cabe enfatizar, portanto, a adoção de uma atitude para tornar a “Educação Para Todos” algo que deva ser vivenciada na prática e cada vez mais difundida no intuito de atingir todas as esferas sociais, pois trata-se da promoção da cidadania, que deve ser extensiva a todos os seres indistintamente.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 10 de dezembro de 1948.
- BARBOSA, V.L.B. **Por uma pedagogia inclusiva**. João Pessoa: Manufatura, 2006.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BLANCO, Rosa. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.290-328. 3v.
- BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto. LDA, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº. 19.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** (Coleção primeiros passos; 20) 44ª reimpr. da 1. ed. de 1981.- São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. Casa Civil: **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.
- BRASIL. Casa Civil: **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Decreto nº 10.98 de 19 dezembro de 2000.
- BRASIL. Casa Civil: **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Decreto nº 3.298 de 19 dezembro de 1999.
- BRASIL. Casa Civil: **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.
- BRASIL. Casa Civil: **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Grupo Gestor Interministerial. Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social**. BPC. Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **LDBEN** Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN** N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto de Lei** N° 6.253, de 13 de novembro de 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica** n° 11, de 7 de maio de 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto de Lei** N° 7.611, de 17 de novembro de 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto de Lei** N° 6.571, de 17 de setembro de 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto de Lei** N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: MEC, Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Brasília: MEC, Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial**. Brasília: MEC, Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Secretaria de Segurança Pública. **Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA** Lei N° 8.069, de 13 de junho de 1990

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão**. 4. Ed. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"**. Porto Alegre. Mediação, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, RJ. 14ª Ed, Vozes, 2008.

D' ABREU, João Vicente Viegas e GARCIA, Maria de Fátima. **Ambiente de Robótica Pedagógica para Inclusão de Pessoas com Deficiência**. In: RAIÇA, Darcy (organizadora). **Tecnologias para educação inclusiva**. Ângela Salgado de A. Sandim... [et AL.]. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 95-110.

Dicionário da Língua Portuguesa, Aurélio, versão online, 1999.

Dicionário da Língua Portuguesa, Aurélio, versão online, 2010.

DÍEZ, Anabel Moriña. **Traçando os caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.** Inclusão: Revista da Educação Especial / *Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília*, n.1, v.5, p. 16-25, 2010.

DUTRA, Cláudia Pereira. **Inclusão. Educação Especial**, Brasília, v. 6, n.1. 2010.

FAVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: avanços no ordenamento jurídico.** Inclusão: Revista da Educação Especial / *Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília*, n.2, v.5, p. 25-31, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir.** Inclusão: Revista da Educação Especial / *Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília*, n.2, v.5, p. 32-38, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. **Caminhos pedagógicos da Educação Especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro, Sette Letras, v.I, 2ª edição 1998.

GUGEL, Maria aparecida Gugel. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HOLANDA, Maria de Fátima de. **Memórias da educação especial: da integração à inclusão.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006.

HOLANDA, Maria de Fátima Duarte de e CAMINHA, Iraquitana de Oliveira. **Memórias da educação especial: da integração a inclusão.** João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados do censo escolar de 2010.**

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Uma leitura da educação especial no Brasil.** In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (org). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da ciência e iniciação a pesquisa.** 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MACONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. Avercamp. São Paulo, 2006.

LOWENTHAL e FILHO, Rosane, José Ferreira Belisario. **Transtornos globais do desenvolvimento e os desafios para o processo de inclusão educacional**. *Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília*, n.2, v.5, p. 39-45, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A escola que é de todas as crianças**. *Nova Escola*. São Paulo, n.182, p. 24-26, 2005.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-48. 3v.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez Editora.1996

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Revista Brasileira de Educação*. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. São Paulo. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Vozes, 2007.

MORAN, José Manoel. **As Muitas Inclusões Necessárias na Educação**. RAIÇA, Darcy (organizadora); Ângela Salgado de A. Sandim... [et AL.]. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 21-29.

MORIÑA, A. (2004). **Teoria e prática da educação inclusiva**. Archidona: Cisterna.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de: **Formação na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Marileide Antunes de; LEITE, Lúcia Pereira. **Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos**. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200007&lng=pt&nrm=iso. Visitado em 24 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200007>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007.

PANIAGUA, Gema. **As famílias de crianças com necessidades educativas especiais**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 330-346. 3v.

PENA, Rejane Silva. **Fontes Orais e Historiografia: Avanços e Perspectivas**. Porto Alegre. Edipucrs, 2005.

PONTES, Patrícia Albino Galvão. **Criança e adolescência com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado**. Inclusão: Revista da Educação Especial / *Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília*, n.1, v.4, p. 41-48, 2005.

RAIÇA, Darcy.; MACHADO, M. L. & Prioste, C. (2006). **Dez questões sobre educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, D. **Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva**. In: **RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David. **Desenvolver a educação inclusiva. Dimensões do desenvolvimento profissional**. Inclusão: Revista da Educação Especial / *Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília*, n.2, v.4, p. 7-16, 2005.

ROMERO, Rosana. **Autismo: Um arco-íris de possibilidades**. *Ciranda da Inclusão*. São Paulo, n. 06, p. 27-29, 2010.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada : A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

COMPLEMENTAÇÃO

<http://download.inep.gov.br/educacao>, visitado em 10 de março de 2011

<http://inclusaoee.wordpress.com>, visitado em 19 de março de 2012

<http://inclusaoja.com.br/mitos-e-verdades>, 12 de abril de 2012

<http://portal.mec.gov.br>, visitado em 10 de março de 2011

<http://revistaescola.abril.com.br>, visitado em 19 de março de 2012

<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=8452>, visitado em 18 de julho de 2012

<http://www.direitosdacrianca.org.br>, visitado em 10 de março de 2011

<http://www.nyxinformatica.com.br>, visitado em 19 de abril de 2011

<http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/politicaspublicasdeinclusao>, visitado em 30 de maio de 2012.

<http://www.pedagogiaaopedaletra.com>, visitado em 18 de abril de 2012

<http://www.portal.mec.gov.br>, visitado em 19 de março de 2011

<http://www.rememorarte.blog.br>, visitado em 20 de novembro de 20011

<http://www.sic.inep.gov.br>, visitado em 10 de março de 2011

<http://www.slideshare.net>, visitado em 19 de março de 2012

ANEXOS

QUESTIONÁRIO: ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo () F () M Idade ()

Instituição de atuação profissional: _____

Vínculo: () Efetivo () Prestador de Serviço

Atua em mais de uma instituição? () Sim () Não

Graduação em:

Possui Pós-Graduação? () Sim () Não

Qual/quais?

QUESTIONÁRIO:

1. Participou/participa de Curso de Formação Continuada em EJA e/ou Educação Especial oferecido pela Secretaria de Educação de João Pessoa? () Sim () Não

Qual/quais?

2. Qual a contribuição/importância desses cursos na sua atuação profissional?

3. Que aspectos você considera positivos e negativos nos cursos de formação continuada?

4. Participa do Curso de Atendimento Educacional Especializado – AEE?

() Sim () Não

Quando? _____

5. Você considera a instituição onde atua uma escola inclusiva? Por quê?

6. O que você pensa sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular

7. Para você qual a função essencial do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

8. Quais os profissionais que atendem os alunos do AEE?

9. Como você percebe a socialização dos alunos com deficiência do Caic de Cajazeiras? E depois que eles passaram a frequentar o AEE?

10. Com a implantação da sala de AEE, como você percebe a aprendizagem dos alunos?

11. Como você percebe a relação dos alunos com deficiência com os profissionais do AEE?

12. Além da socialização e da aprendizagem, quais as outras áreas que os alunos do AEE são beneficiados?

13. Você observa melhoria na vida prática desses estudantes?

14. Quais as atividades desenvolvidas na sala de AEE que influenciam na socialização e aprendizagem do aluno com deficiência?

15. Na sua opinião, existe formação para os professores do ensino regular acerca do Atendimento Educacional Especializado

16. Na sua opinião, há articulação entre o profissional da sala de AEE e os professores do ensino regular? Como se realiza?

Local: _____ Data: ____/____/____